INSTITUTUL DE ŞTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Cu titlu de manuscris
CZU: 37.048

FEKETE MARIA CARMEN

REPERE PSIHO-PEDAGOGICE ÎN ACTIVITATEA DE CONSILIERE ŞI ORIENTARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR

(Din perspectiva educației lingvistice şi literare)

13.00.01-Pedagogie generală

Teză de doctor în pedagogie

Conducător ştiințific:
Vlad Pâslaru,
profesor universitar,
doctor habilitat în pedagogie

Autor:

CHIŞINĂU 2005

CUPRINSUL

PRELIMINARII…… 3

CAPITOLUL I. CONCEPTUL DE CONSILIERE ŞI ORIENTARE ŞCOLARĂ ÎN INVĂȚĂMÂNTUL LICEAL
1.1. Repere teoretice privind conceptele de consiliere şi orientare şcolară……..... 8
1.2. Hermeneutica activității de consiliere şi orientare şcolară..... 24
1.3. Activitatea de consiliere şi rolurile consilierului……... 30
1.4. Modele şi teorii în activitatea de consiliere şi orientare şcolară..... 37
1.4.1. Modele şi perspective (direcții) de consiliere şi orientare şcolară……. 37
1.4.2. Teorii socio-psihologice în comunicarea interindividuală...……..... 46
1.4.3. Conceptul de consiliere şi orientare şcolară prin educația lingvistică şi literar-artistică..... 47
1.4.3.1. Conceptele de comunicativitate şi competență comunicativă în activitatea de consiliere şi orientae şcolară..……..... 48
1.4.3.2. Comunicarea în consilierea şi orientarea şcolară……. ... 49
1.4.3.3. Pedagogia literaturii în consilierea şi orientarea şcolară……... 58
1.5. Repere metodologice şi experiențiale de formare şi consiliere generală, lingvistică şi literară a tinerilor în şcoală…… 61
1.5.1. Repere metodologice pentru consilierea şi orientarea şcolară…….. 61
1.5.2. Repere privind modele de programe de consiliere…….. 64
1.5.3. Specificul consilierii în raport cu universul educațional al adolescenților……. 67

CAPITOLUL II. VALORI ALE CONSILIERII ŞI ORIENTĂRII ŞCOLARE A LICEENILOR ŞI COMPETENȚELE PROFESIONALE ALE CONSILIERULUI
2.1. Modelizarea teoretico-experimentală a consilierii şi orientării şcolare……. 77
2.1.1.Exercițiu de constatare. Stabilirea nivelului de acceptare/nonacceptare a relației de consiliere pentru adolescenți aflați în învățământul liceal…….. 79
2.1.2.Exercițiu de formare a competențelor de consiliere: a solicita/a realiza consilierea 89
2.1.3. Exercițiul de evaluare a competențelor de consiliere……..... 93
2.2. Competența de comunicare ca mijloc de realizare a activității de consiliere şi orientare şcolară……..……... 94
2.3. Modele pedagogice de consiliere şi orientare şcolară din perspectiva educației lingvistice şi literare ……..... 98
2.3.1.Atitudinile adolescenților față de valori…….. 99
2.3.2. Modele psihopedagogice generale de consiliere şi orientare şcolară……. 102
2.3.3. Modele cu suport literar şi artistic…….. 107
2.3.4. Modelul *Călători şi călătorii* în consilierea şi orientarea şcolară în cadrul educației lingvistice şi literare..…… 112
2.3.5. Valori ale comunicării cadrelor didactice în procesul de consiliere şi orientare şcolară, în aprecierea adolescenților…….. 122

CNCLUZII GENERALE ŞI RECOMANDĂRI……..... 128
ADNOTARE (română, engleză, rusă)……. 131
TERMENII CHEIE (română, engleză, rusă)…….. 134
GLOSAR DE TERMENI……. 135
BIBLIOGRAFIE……..... 141
ANEXE…… 153

PRELIMINARII

Actualitatea temei. În contextul prefacerilor de la nivel socio-politic, intern şi european, *consilierea*, în şcoală, constituie unul dintre cele mai importante instrumente de *flexibilizare* a factorilor educaționali, menite *să atenueze* posibilele dezechilibre, *să valorifice* potențe şi *să responsabilizeze* adaptarea dinamică a adolescenților la viața şcolară şi ulterior la inserția lor în socialul național şi universal.

Consilierea şi orientarea şcolară (COŞ) este astăzi tot mai mult înțeleasă ca o activitate complexă, indispensabilă vieții adolescentului. Adolescentul nu are încă identitate, el este în căutarea şi în formarea sinelui. COŞ îl ajută să conştientizeze unicitatea sa, să şi-o accepte şi să şi-o asume. Dacă nu ştie să se înțeleagă şi să se accepte, adolescentul poate avea probleme de conflict interior acerb, să se revolte contra modelelor pedagogice şi tipurilor instituționale; ca răspuns la incapacitatea de adaptare, acesta poate să-şi piardă sensul valoric şi echilibrul emoțional, să refuze să accepte norme şi valori, fapt care conduce la o stare de insecuritate; să refuze de a se accepta pe sine, pentru că nu i s-a dezvoltat o imagine pozitivă despre sine. El adesea trece prin faze de căutare a unor motivații şi de răspunsuri la întrebări gen: *Pentru ce fac lucrul acesta*? *Sunt eu potrivit pentru acest rol*? *Pot eu să depăşesc toate obstacolele*? *Sunt capabil să lupt cu propriile-mi defecte*? *Pot să mă împac cu limitele mele*? Şi aceasta pentru că adolescenții trăiesc într-o lume puternic divizată, fragmentată, care le creează limite de adaptare. Răspunsurile raționale, la această vârstă, nu-l conduc pe subiect la împăcare cu sine, ci, dimpotrivă, pot să declanşeze nemulțumiri interioare şi manifestări exterioare deviante: eşec şcolar, abandon şcolar, stări conflictuale, neîncredere, suspiciune. Aceste caracteristici sunt proprii tuturor adolescenților. În şcoala însă COŞ este aplicată doar asupra subiecților cu probleme de comportament deviant şi cu eşec şcolar, pe când această activitate ar trebui să-i afecteze pe toți adolescenții, să-i ajute să-şi autodefinească/să-şi formeze identitatea, să-şi dezvolte respectul de sine şi încrederea în forțele proprii, şcoala urmând să-i înțeleagă şi să-i accepte ca individualități unice, oferindu-le asistență şi tratament diferențiat.

Gradul de cercetare a problemei. Abordarea din perspectiva impactului comunicării cu subiecții s-a făcut, în studiile de până acum, cu predilecție pe abordări gnoseologice, psihologice, sociologice sau pedagogice, studiile fiind axate preponderent pe comunicarea adolescenților cu specialistul: psiholog sau profesor-consilier, pentru situațiile de consiliere. Conceptul de consiliere psihologică şi consiliere pedagogică este cercetat de J.Nelson-Jons, L.K.Mitchell, J.D.Krumboltz, Gh. Tomşa. Teoria şi practica consilierii este examinată de P.Lisievici şi Nelson-Jons. Teorii de consiliere şi psihoterapie au elaborat Ch.Petterson, J.Piaget, etc. COŞ ca educație formativă, ca modificare pozitivă a comportamentul tânărului şi ca act de comunicare este cercetată de A.Pică, I.Dafinoiu, A.Neculau, P.Watzlawick,

W.I.Thomas, R.Rosenthal, care justifică acest lucru prin faptul că întregul comportament uman este determinat de realitatea psihologică construită. Aspecte adiacente consilierii şi orientării şcolare (diagnosticarea psihologică, prevenirea şi soluționarea conflictelor, rolul empatiei în remanierea relațiilor profesor-elev) au fost cercetate, în R.Moldova, de C.Platon, L.Șofron, S.Chițu.

În România, COŞ este reglementată de documentele curriculare – planuri cadru şi programe de învățământ, întemeiate pe principii educaționale speciale: al racordării la social, al flexibilității şi al egalității şanselor, al funcționalității.

Aceste realizări oferă deschideri spre noi sugestii şi soliții, în special cu privire la subiecții şi obiectul COŞ şi la extinderea acesteia asupra tuturor subiecților educației, în primul rând, asupra părinților şi cadrelor didactice. De asemenea, COŞ ar trebui examinată/reglementată în funcție de tipul de cunoaştere/activitate care se află la baza disciplinei şcolare, ca şi de principiile pedagogice ale acesteia. În cadrul disciplinei şcolare *Limba şi literatura română*, de ex., COŞ se va sprijini pe principiile comunicării/artei/literaturii şi ale educației lingvistice/literar-artistice (EL/ELA). Un aspect important al COŞ moderne este caracterul interdisciplinar al materiilor şi tehnologiilor educaționale antrenate în această activitate.

Învățământul românesc modern, aflat în plină reformă conceptuală, axiologică şi metodologică, avansând în calitate de subiect al educației copilul/elevul/studentul, revendică cu necesitate cercetări actuale cu privire la natura relațiilor educator-subiect educat, conținuturile activității de consiliere şi orientare şcolară, metodologiile acestei activități, etc.

Or, educația în societatea românească este marcată de criza axiologică şi de lipsa motivației educatorului şi educatului. În acest context, definim **problema** cercetării noastre prin întrebarea: *Cum trebuie să fie consilierea şi orientarea şcolară ca să contribuție la întemeierea axiologică a educației şi la crearea unei motivații suficiente pentru activitatea educațională a profesorului şi cea didactică a elevului*?

Obiectul cercetării: Activitatea de consiliere şi orientare şcolară a liceenilor ca formă esențială de manifestare a relației dintre subiectul educat şi educator.

Scopul investigației: Validarea teoretică, praxiologică şi experimentală a unui posibil model de dezvoltare a unor relații pozitive, constructive şi eficiente între consilier (profesor) şi subiectul educat (elev), în contextul educației lingvistice şi literare.

Ipoteza cercetării. Consilierea psihopedagogică şi orientarea şcolară a liceenilor este eficientă, obținându-se dezvoltarea personală a oricărei persoane nu doar a acelora aflate în criză, dacă:

- se desfăşoară într-un sistem nou de relații, întemeiat pe principii şi aptitudini speciale de comunicare didactică, literară, estetică, etică etc., în cadrul căreia consilierul oferă soluții pertinente

pentru satisfacerea trebuințelor specifice adolescenților, precum şi pentru optimizarea implicării elevului în propria formare/dezvoltare generală, lingvistică şi literar-artistică;

- actul educațional este precedat de analiza reperelor psihologice ale subiectului educat (status şi rol, contextul grupului social; cunoaşterii subiectului) şi analiza reperelor pedagogice (câmpuri relaționale, conținuturi educaționale);

- conținuturile educaționale sunt focalizate pe axa valorică a realităților social-culturale, moral-spirituale şi politice şi sunt valorificate poliaspectual: cognitiv-estetic, moral-spiritual, intelectual, pragmatic etc., prin metodologii specifice consilierii şi orientării şcolare.

Obiectivele generale ale cercetării:

- Prezentarea conceptelor teoretice din domeniul consilierii şi orientării, a unor teorii ale sociologiei, psihologiei şi pedagogiei utilizate în consiliere.

- Relevarea personalității complexe a adolescentului şi a consilierului.

- Abordarea consilierii şi orientării şcolare din perspectiva educației literare şi lingvistice.

- Modelizarea teoretico-experimentală a activității de consiliere şi orientare şcolară şi conturarea unei metodologii specifice acestei activități.

- Validarea prin experiment a modelelor de consiliere şi orientare şcolară specifice educației lingvistice şi literare.

- Elaborarea concluziilor şi recomandărilor practice cu privire la consilierea şi orientarea şcolară eficientă.

Epistemologia cercetării este reprezentată de teorii, concepte, idei:

filosofia educației (J.Monteil, C.Bîrzea); obiectivele educației morale (B.Spinoza, L.Blaga, C.Noica); obiectivele educației (A.Cosmovici, E.Joița, A.Băban); funcția axiologică a educației (C.Narly, P.Petersen, E.Planchard, C. Cucoş); teoria şi practica comunicării (J.de Vito, A.Mattelart, M.Mattelart, M.Bahtin, E.Bemveniste, N.Chomsky, F. de Saussure); teoria educației literar-artistice (C.Parfene, Vl.Pâslaru); morfologia consilierii şi orientării (conform *Legii învățământului*); teorii de consiliere şi psihoterapie (Ch.Petterson, Gh.Tomşa, A.Băban, A.Rotaru); conceptul de consiliere psihologică şi consiliere pedagogică (J.Nelson-Jons, Gh.Tomşa, L.K.Mitchell, J.D.Krumboltz, A.Rotaru, E.Cocoradă); teoria şi practica consilierii (P.Lisievici, J.Nelson, A.Ivey); metode de investigație ale personalității (J.Piaget, C.Jung, G.Allport, A.Maslow, A.Cosmovici, S.Barnett, C.Schifirneț, P.Iluț).

Metodologia cercetării a antrenat: cercetarea teoretică, modelizarea teoretico-experimentală, observarea, culegerea de date, prelucrarea statistică, testele de control, fisa de observație, sondajul/tehnici de apreciere, ancheta, studiul de caz, analiza dramaturgică.

Inovația științifică și valoarea teoretică a investigației constă în fundamentarea / dezvoltarea teoretică a:

- conceptelor și teoriilor de consiliere și orientare școlară ca repere pedagogice ale educației adolescenților în contextul educației lingvistice și literare

- conținutului și a structurii multiaspectuale ale conceptelor de consiliere și orientare școlară: caracterul general al consilierii și orientării școlare; centrarea acesteia pe trebuințele specifice adolescenților;

- teoriei educației literar-artistice, fertilizată cu principii de consiliere și orientare școlară;

- modelelor de consiliere și orientare școlară și de formare profesorului-consilier a competențelor de consiliere și orientare școlară a adolescenților;

- metodologiei implementării modelului teoretic de consiliere, de formare și orientare a tinerilor.

Valoarea practică a cercetării constă în posibilitatea aplicării modelelor de COȘ care oferă consilierului/profesorului de LLR sisteme curriculare (obiective-conținuturi-metodologii) de realizare științific întemeiată a COȘ în contextul El/ELA, în funcție de trebuințele specifice adolescenților, în special a trebuințelor estetice, teoretice, etico-morale și religioase, aferente ELA, și de principiile comunicării/artei/literaturii și ale EL/ELA

Valoare practică au și exercițiile elaborate (de constatare, de formare, de evaluare) pentru COȘ în contextul EL/ELA, precum și chestionarele și fișele utilizate în cercetare și prezentate în teză.

Tezele înaintate pentru susținere:

1. Consilierea și orientarea școlară și profesională este o acțiune educațională complexă, specifică învățământului modern, în primul rând educației lingvistice și literare, având în demersul educațional subiectul educat și relațiile acestuia cu subiecții consilieri.

2. Subiecții principali ai consilierii și orientării școlare sunt profesorul de LLR și diriginte, consilierul școlar și subiectul educat – consiliatul.

3. Competențele necesare adulților (profesorului, părinților etc.) în consiliere și orientare sunt empatia, simpatia, asertivitatea, medierea, negocierea, ascultarea, influențarea, etc. Consilierea și orientarea școlară revendică în mod necesar consilierilor responsabilitate socială și deprinderi de relaționare pozitivă pentru asigurarea unei bune adaptări consiliatului la circumstanțele vieții școlare, sociale și de familie.

4. Un posibil model eficient de consiliere și orientare școlară a liceenilor include drept componente definitorii un sistem specific de obiective, conținuturi educaționale complexe, axate axiologic și interdisciplinar pe domeniile comunicativ și literar, cultural, moral-spiritual, social-politic, care sunt valorificate poliaspectual: cognitiv-estetic, moral-spiritual, intelectual, pragmatic, etc.

5. Conceptul şi valorile unui model de consiliere şi orientare şcolară eficientă sunt determinate esențial de reperele teoretice şi experiențele educaționale ale subiecților angajați în consiliere şi orientare şcolară.

Eşantionul cercetării: 190 elevi din 2 unități de învățământ liceal din Cluj-Napoca, România: Colegiul Național *Emil Racoviță* si Grup Şcolar *Victor Babeş*.

Etapele cercetării:

2000-2001: Documentarea ştiințifică, elaborarea sintezelor teoretice.

2001-2002: Analiza psihopedagogică a procesului de consiliere şi orientare.

2002-2003: Elaborarea modelului de consiliere şi orientare şcolară.

2003-2004: Validarea prin experiment a Modelului. Analiza şi sinteza rezultatelor obținute; validarea ipotezelor; elaborarea concluziilor şi recomandărilor.

Confirmarea rezultatelor cercetării s-a făcut prin 10 *publicații* şi *comunicări* la conferințe şi simpozioane internaționale: Viarregio, Italia, 2004; naționale: Festivalul „R. Ladea", Sesiunea de comunicări Ştiințifice, Cluj-Napoca, 2005; Chişinău, 2003, 2004; interjudețene: Cluj-Napoca, 2002, 2003; locale, ale Casei Corpului Didactic Cluj-Napoca, 2001, 2002, 2003, 2004; rapoarte ştiințifice în laboratorul *Teoria educației*, Institutul de Ştiințe ale Educației; *activitate interdisciplinară* ca profesor şcolar şi profesor formator, 2000-2005.

Structura tezei include preliminarii, două capitole, concluzii generale, adnotare (română, engleză şi rusă), termenii cheie, un glosar de termeni, bibliografie (266 surse), 4 anexe. În textul tezei sunt inserate 21 de tabele şi 14 figuri.

Abrevierile şi prescurtările utilizate în textul tezei

COŞ	- Consiliere şi orientare şcolară
LLR	- Limba şi literatura română
EL	- Educație lingvistică
ELA	- Educație literar-artistică
MEC	- Ministerul Educației şi Cercetării (România)
O S P	- Orientare şcolară şi profesională
De ex.	- De exemplu

CAPITOLUL I. CONCEPTUL DE CONSILIERE ŞI ORIENTARE ŞCOLARĂ ÎN INVĂȚĂMÂNTUL LICEAL

1.1. Repere teoretice privind conceptele de consiliere şi orientare şcolară

Cercetarea noastră este centrată pe ideea potrivit căreia, aşa cum afirma şi I.Negrilă, activitatea de consiliere şi orientare şcolară (COŞ) trebuie să ajute elevul să dobândească un set de *atitudini realiste* şi cu *un conținut pozitiv*. Ideea de orientare pozitivă a acțiunii educative este avansată la rang de principiu constitutiv al educației de prof. Vl.Pâslaru [183]. Or, finalitatea intervențiilor şi interacțiunilor educative asupra subiectului educat revendică şi instanțelor de consiliere eliminarea modelelor de gândire negativă.

Urmând ideile, tezele şi conceptele celor mai mulți specialişti în domeniul consilierii şi orientării şcolare [5, 6, 9, 16, 22, 24, 44, 46, 50, 51, 79, 80, 89, 120, 129, 132, 146, 161, 165, 176, 177, 183, 187, 188, 189, 198, 200, 220, 229, 240, 241, 249, 250, 258], cercetarea noastră se doreşte ea însăşi a se constitui într-un reper psihopedagogic cu privire la activitatea de COŞ, care însă este abordată din perspectiva educației lingvistice şi literare a elevilor. Ne-am propus de aceea să fertilizăm conceptul şi metodologia educației lingvistice (EL) şi literar-artistice (ELA) cu temeiuri de COŞ, adecvate formării/dezvoltării lingvistice/literare în şcoala românească modernă şi care să servească profesorilor, părinților, consilierilor psiho-pedagogi sau altor specialişti din sfera educației şi socialului, aflați în legătură directă cu elevul şi responsabili de starea intelectuală şi psiho-afectivă a acestuia.

În capitolul teoretic, ne propunem să prezentăm şi să analizăm perspectivele teoretice deja existente pentru acest tip de activitate şcolară, urmând ca în cea de-a doua parte a tezei să oferim câteva repere psihopedagogice pe care ni le-au facilitat domeniul educației lingvistice şi literare. Cercetarea pune în discuție o problemă extrem de sensibilă: *Cine este persoana care face/trebuie să facă consilierea*? Răspunsul/soluția găsită ne aduce pe o direcție care plasează activitatea de consiliere în sfera interdisciplinarității. Am optat şi am adus argumente pro cu privire la ***cadrul didactic***, căruia nu-i putem eluda calitatea de consilier, dat fiind faptul că acesta petrece cel mai mult timp cu elevul. Astfel că îl poate observa în cele mai multe ipostaze, îl poate monitoriza mai bine, îl poate evalua. Beneficiu, de care nu pot dispune, la fel de mult, instanțele clasice de consiliere precum profesorul consilier sau psihologul. Or, cadrul didactic nu are cum să nu desfăşoare obligatoriu acest gen de serviciu: *asistență, suport* şi *prevenire*. Profesorului de limba şi literatura română, în special, îi este propriu acest rol prin calitatea de care dispune: de a lucra cu modele provenite din opere literare. Prin aceste atribute am definit şi competențele pe care trebuie să şi le formeze şi să le execute cadrul didactic. În esență, este arhicunoscut faptul că el face dintotdeauna consiliere dublându-şi/completându-şi astfel calitatea de

deținător/transmițător al informației științifice. Cercetarea noastră încearcă să susțină nu doar teoretic, ci şi practic acest lucru.

Intervenția socio-educativă este un concept care descrie acțiuni de: informare, orientare şi sprijin, în educația elevilor şi în consilierea psiho-pedagogică. Pe această linie se înscrie pledoaria noastră, care aşa cum am afirmat plasează activitatea de consiliere şi orientare în sfera interdisciplinarității din care fac parte domenii precum sociologia, psihologia, lingvistica, literatura, etica, morala.

Abordările domeniului Consilierii şi Orientării Şcolare. Termenii puşi în relație pentru domeniul consilierii şi orientării şcolare sunt: *consilierul* şi *consiliatul*. Activitatea care îi reuneşte se desfăşoară în funcție de trebuințele constatate de adult şi în funcție de solicitările adolescenților.

Activitatea de COŞ are ca suport operațional *principiile fundamentale* ale educației: relația profesor - elev, echilibrul dintre caracterul formativ şi informativ, principiul accesibilității. Consilierul Consilierul este o persoană cu o pregătire adecvată (licențiat în psihologie, pedagogie, sociologie), care desfăşoară în şcoală activitatea de consiliere şi consultații de O S P, sprijinind diriginții, prinții, elevii în activitatea de OSP. În țara noastră acest termen este sinonim cu acela de psiholog şcolar.

Studiile de specialitate [22, 51, 220, 250, 258] tratează COŞ ca pe o activitate ce intră în sfera:

a. serviciilor: consiliere individuală, consiliere de grup, asigurată de psihologi sau pedagogi;

b. educației: ora de dirigenție, asigurată de cadrul didactic;

c. curriculară: opțional-consiliere şi orientare, asigurată de cadrul didactic;

d. extracurriculară: consiliere educațională, asigurată de consilierii educativi, cadrul didactic;

e. activității didactice: ora de curs, asigurată de cadrul didactic.

La această ultimă sferă a activității, am încercat, pe parcursul lucrării, să vedem cât de implicat este cadrul didactic prin disciplina pe care o predă, adică *Limba şi literatura română*, în activitatea de consiliere şi orientare. Studiul nostru reconsideră activitatea de consiliere şi orientare ca pe o **activitate care nu poate să lipsească/face parte integrantă din activitatea oricărui cadru didactic,** la diverse niveluri. Pentru această demonstrație, însă, avem nevoie să cunoaştem şi să înțelegem ce se petrece în celelalte domenii care abordează clasic COŞ: consilierea şi orientarea şi ora de dirigenție.

Aşadar, în învățământul românesc, COŞ se realizează ca *disciplină opțională* cuprinsă în curriculumul la decizia şcolii, susținută de orice cadru didactic cu aprobarea Consiliului de Administrație, prin orele *educative* susținute de profesorii diriginți, prin *şedințe de consiliere* desfăşurate de psihologi şi psihopedagogi, în afară de clasă, prin consiliere educațională asigurată de consilierii educativi, cadrul didactic. Cercetarea de față introduce o sferă nouă: ora de clasă, în special cea de LLR, în care rolul de consilier este jucat atât de cadrul didactic cât şi de operele literare.

Aşadar, în învățământul românesc, COŞ se realizează ca *disciplină opțională* cuprinsă în curriculumul la decizia şcolii, prin orele *educative* susținute de profesorii diriginți şi prin *şedințe de consiliere* desfăşurate de psihologi şi psihopedagogi**.**

Contextul consilierii şi orientării şcolare la adolescenții aflați în perioada studiilor secundare sau liceale. În general, se consideră că nu se face COŞ, fără ca să existe o motivație de ordin negativ precum: abandon şcolar, eşec şcolar, dificultăți de adaptare şi agresivitate. Aceşti elevi au caracteristici aptitudinale pentru şcoală scăzute. Acestora le lipsesc însuşiri intelectuale şi psihice care să-i conducă la rezultate pozitive. Ei au nevoie de consiliere pastorală întrucât un comportament deviant nu poate fi corectat decât printr-o înălțare spirituală; de consiliere suportivă, pentru a le oferi sprijin moral, şi consiliere de dezvoltare, pentru a li se forma atitudini şi abilități care să le permită atingerea stării de bine. Elevii cu rezultate excepționale la învățătură, olimpicii au trebuințe specifice statusului lor. Rolul consilierului este de a le oferi repere în planificarea viitoarei cariere cât şi jaloane practice pentru păstrarea unei stări de sănătate mentală, emoțională şi fizică de nivel înalt. Aceştia, la rândul lor, au nevoie de consiliere psihopedagogică care să le ofere repere pentru menținerea sănătății emoționale, fizice şi spirituale.

Acțiunea de consiliere şi orientare şcolară poate fi urmărită pe anumite niveluri:

a. la *nivel sociologic*: o atitudine civică de calitate față de comunitate, familie, şcoală, grup de elevi, etc.

b. la *nivel pedagogic*: o atitudine morală față de semeni şi de stimă de sine.

COŞ are ca activitate specifică *orientarea şcolară şi profesională* a elevilor cuprinşi în învățământul secundar.

Ea are trei aspecte:

- consiliere pentru orientare profesională şi vocațională (descoperirea înclinațiilor, înzestrărilor native şi talentelor);

- consiliere de păstrare în sistemul educațional de învățământ a tuturor elevilor la vârsta adolescenței (trezirea motivațiilor şi a stimei de sine);

- consiliere pentru orientare şcolară şi profesională în vederea intrării în învățământul superior (luarea unor decizii corecte) [176, 177].

E.Faure susținea, încă în 1974, că „orice om primeşte două feluri de educație: una dată de alții şi alta, mult mai importantă, pe care şi-o face singur" [89, p.212]. Afirmația conține ideea despre rolul formativ al COŞ şi pledează pentru ideea că fiecare ființă umană poartă cu sine o enigmatică zestre individuală. Taina acesteia vor încerca să o descopere deopotrivă ființa însăşi, pe tot parcursul vieții, în procesul continuu de cunoaştere şi autocunoaştere, cât şi cadrele didactice. Prin urmare, în procesul educativ, educatul este, în egală măsură, subiect supus modelării, transformării, şi obiect, în sensul de

bun social ce trebuie valorificat şi valorizat în funcție de aptitudinile şi competențele sale. Astfel, creşterea ponderii formativului în procesul de învățare a impus apropierea planurilor de învățământ şi a programelor şcolare de viața şi de nevoile şi aşteptările elevilor.

Consilierea se inițiază în scopul *observării*, *analizării* şi *prevenirii* diferitelor situații/probleme pe care le traversează elevul la vârsta adolescenței sau în scopul rezolvării unor probleme. De asemenea, ***orientarea şcolară*** se inițiază cu scopul de a-l dirija/canaliza pe adolescent spre o evoluție în domeniul în care demonstrează aptitudini. După ce inițial, profesorul i-a depistat tipurile de inteligență (creativă, logică, matematică), elevul poate să-şi canalizeze energiile spre ceva care îl poate propulsa în variatele tipuri de relații şi contexte pe care le presupune educația: olimpiade, concursuri, cercuri de creație etc. Dacă de *corectarea/rezolvarea* acestora se ocupă cu predilecție specialistul (psiho-consilier, psiholog, psihiatru, asistentul social, medicul), *de prevenirea* lor ar trebui să se ocupe, în primul rând, profesorul de la catedră prin asigurarea unui cadru şi climat favorabil dezvoltării. Şi aceasta pentru simplul motiv, că dascălul se află cel mai mult în contact direct cu elevul. Nu credem că există vreun profesor care să poată spune că nu a fost consultat, cel puțin o dată pe parcursul carierei sale didactice, de către vreun membru din familia elevului în legătură cu atitudinea pe care trebuie să o urmeze față de copilul său. El are oportunitatea să observe constant şi continuu la elev atât comportamentul cât şi nivelul cognitiv. Prin urmare, cadrul didactic este prima persoană care ia contact cu *nevoile* elevului (ceea ce ține de stadiul primar), care ulterior se transformă în *trebuințe* (ceea ce ține de nivelul evoluat) şi în funcție de gravitatea acestora să decidă care este persoana cea mai competentă pentru a soluționa, ameliora sau corecta situația.

G.Caplan, citat de A.Pică, consideră că „în decursul timpului omul îşi dezvoltă o serie de aptitudini în rezolvarea unor probleme". Dar pentru că aceste aptitudini nu pot fi adecvate în orice situație şi pentru că mereu poate interveni ceva inedit în viața adolescentului este nevoie de un consilier. În aceeaşi măsură, ne situăm de partea lui G.Caplan care consideră că rolul consilierului este acela de a ajuta individul *să se deprindă cu noi abilități* prin care să facă față anumitor situații. Acelaşi autor elaborează un model terapeutic prin care încearcă să aducă la normal nivelul emoțional al individului. El consideră că dacă la un individ nivelul emoțional este prea ridicat, acesta interferează cu modalitățile de rezolvare a problemelor, iar dacă este prea coborât - motivațiile devin prea slabe pentru a determina o schimbare. Astfel că, pentru a ajunge la echilibru, autorul propune terapia de susținere şi condițiile de exprimare a emoțiilor [198, p.12-13].

Consilierea însă nu este un nou tip de activitate educativă. Despre consiliere s-a menționat pentru prima dată încă la perechea paradisiacă. În România postrevoluționară s-a reluat această activitate, care impune implicarea unor persoane cu pregătire şi cu o chemare pentru o muncă responsabilă, plină de

respect şi considerație pentru om. Nevoia de consiliere, în zilele noastre, se resimte ca o condiție necesară şi imperativă pentru menținerea sănătății adolescenților şi a echilibrului societății.

În general, teoria consilierii şi orientării încearcă să răspundă la întrebările: *Cum ar trebui să fie corect, de ce ar trebui să aplicăm aşa*? *Care trebuie să fie rezultatele consilierii*? *Ce aduce această experiență de viață*? Răspunsul la prima întrebare constă, în principal, într-o definiție dată conceptului, în formularea unor principii specifice, în expunerea unor considerații cu privire la dezvoltarea psiho-intelectuală a subiecților. Acest răspuns dezvoltă filosofia cursului de consiliere, a programului în sine, pe baza căruia s-a elaborat statutul de funcționare. Celelalte întrebări rămân fără răspunsuri detaliate. În plus, ele pot naşte alte întrebări, cum ar fi: *Cum asimilăm termenul* ***consiliere*** *în educație*? *De ce consilierea cere o anume specializare*? *Care este locul ei în educație*? *De ce consilierea nu se realizează prin toate disciplinele şcolare, de vreme ce profesorii identifică şi se confruntă cu variate probleme comportamentale*? Un aspect important al cercetării este faptul că domeniul consilierii intercorelează cu psihologia, teologia, etica, lingvistica, estetica, literatura, arta.

Problema consilierii şi orientării şcolare este obiectul de studiu al unor autori de seamă, care au dezvăluit anumite aspecte ale acesteia: conceptul de consiliere psihologică şi consiliere pedagogică (J.Nelson-Jons, W.Gibson, L.K.Mitchell); teoria şi practica consilierii (P.Lisievici, J.Nelson); teorii de consiliere şi psihoterapie (Ch.Petterson, J.Piaget), etc.

Învățământul românesc postmodern, aflat în plină reformă conceptuală, axiologică şi metodologică, avansând în calitate de subiect al educației copilul/elevul/studentul, revendică cu necesitate cercetări actuale cu privire la natura relațiilor educator-subiect educat, iar demersurile oricărei activități didactice trebuie să includă şi metodologiile activității de COŞ.

La fel ca şi societatea postmodernă, educația postmodernă este marcată de o criză axiologică şi de lipsa motivației educatorului şi educatului. În acest context, întrebarea *Cum trebuie să fie consilierea şi orientarea ca să contribuie la întemeierea axiologică a educației şi la crearea unei motivații suficiente pentru activitatea educațională a profesorului şi cea didactică a elevului*? Este una definitorie ceretării noastre, care îşi propune de aceea să urmărească şi reconsiderarea atitudinii față de subiectul educat, a persoanelor implicate în procesul educativ, ca necesară şi utilă intervenție în vederea formării unor ființe performante atât la nivelul teoriei cât şi la nivelul relațiilor inter-sociale. Rolul consilierii şi orientării şcolare face parte din propunerile şi angajamentul Ministerului Educației şi Cercetării față de Integrarea în Uniunea Europeană spre care ne îndreptăm, ca element esențial în restructurarea sistemului educativ.

Eficiența consilierii prin relația profesor - elev este favorizată de însuşi sistemul de învățământ, care-i oferă cadrul legal necesar [Cf. 176, 177].

În procesul educativ, din perspectiva instruirii diferențiate, profesorul trebuie şi poate să devină un sfătuitor, un dirijor al elevului şi al grupului. El indică pentru aceştia sursele de informare, îi asistă în autoformare, îl orientează şcolar şi profesional şi totodată organizează activitatea didactică. Consilierea individuală sau de grup îl va conduce pe dascăl la descoperirea cauzelor lipsei de motivație pentru şcoală, pentru o anumită disciplină sau pentru un anumit profesor. Procesul de **observație**, pe care profesorul îl parcurge continuu, îl conduce la sesizarea stării de spirit a adolescenților, a dificultăților pe care aceştia le pot întâmpina în familie, şcoală, societate. Dar mai cu seamă, acest proces îşi justifică menirea în măsura în care profesorul trebuie să observe potențialul elevului, să-i observe abilitățile şi să le valorifice pentru eul personal şi pentru societate. Acționând astfel, profesorul îşi asumă rolul de consilier şi astfel, ajută adolescenții să exploreze *alternative*, să-şi clarifice aşteptările, îi ghidează spre decizii optime, le susține încrederea în propriile forțe sufleteşti şi îi canalizează spre laturile în care ei îşi demonstrează aptitudini.

În procesul educativ, din perspectiva instruirii diferențiate, profesorul trebuie şi poate să devină un sfătuitor, un consilier al elevului. El indică acestuia sursele de informare, îl asistă în autoformare şi totodată organizează activitatea didactică. Rolul acestuia este cu atât mai dificil cu cât diferențele între elevi sunt mascate, iar notele nu pot măsura cu exactitate calitatea cunoştințelor, ci doar cantitatea lor. Profesorul evaluează alături de cantitate şi calitatea aplicării cunoştințelor, stilul de lucru al elevului, pasiunea pe care o are pentru studiu şi consecvența cu care se pregăteşte. În clasele inițiale, a V-a şi a IX-a, profesorul porneşte de la evaluări inițiale, după care conduce elevul spre adoptarea unei tehnici de pregătire care să-l ducă spre succes şi satisfacție personală. Unii elevi au putere de adaptare şi dorință de afirmare încât vor impresiona profesorul cu răspunsuri corecte, dorind note maxime. Alți elevi manifestă un interes slab pentru buna lor pregătire şi nepăsare față de notă punând profesorului probleme dificil de rezolvat. Consilierea individuală îl va conduce pe dascăl la descoperirea cauzelor lipsei de motivație pentru şcoală, pentru o anumită disciplină sau pentru un anumit profesor. Ajutorul pe care profesorul cu rolul de consilier îl va da adolescentului cu deficiențe în comportament şi pregătire este important pentru toată viața.

Procesul de observație, pe care profesorul îl parcurge continuu, îl conduce la sesizarea stării de spirit a elevilor, a dificultăților pe care le întâmpină în familie. Identificându-le, profesorul îşi asumă rolul de consilier şi ajută adolescentul să exploreze *alternative*, să clarifice aşteptările subiectului, să-l ghideze spre decizii optime, să-i susțină încrederea în propriile forțe sufleteşti.

Unul dintre cele mai importante lucruri pe care trebuie să le deprindă o persoană menită să se ocupe de educație şi prin aceasta înțelegem şi consiliere (profesor, părinte, consilier, psiholog), este acela de a înțelege *nevoile* elevilor, aşa cum am arătat şi în subcapitolul introductiv destinat nevoilor şi trebuințelor. Enumerăm câteva dintre acestea după modelul propus de Mia Kellmer Pringle:

1. Fizice / de bază:

- nevoia de căldură,
- nevoia de hrană şi de odihnă, de îngrijire şi igienă;
- nevoia de a fi ocrotiți în fața primejdiilor.

2. Afective:

- contactul fizic,
- admirația şi tandrețea,
- timpul acordat,
- atenția şi observarea comportamentelor,
- aprobarea şi compania în diferite activități.

3. De securitate:

- îngrijire permanentă,
- mediu predictibil,
- modele de îngrijire permanentă şi respectare a unor reguli elementare,
- reguli de control,
- o familie unită şi stabilă,
- un grup de familie / un grup şcolar armonios.

4. De stimulare a potențialului înnăscut:

- încurajarea curiozității şi comportamentelor de explorare;
- dezvoltarea deprinderilor de participare la joc şi de a răspunde la întrebări;
- promovarea ocaziilor de afirmare şi de dezvoltare.

5. De direcționare şi control: se referă la deprinderea elevilor cu comportamentele sociale adecvate, de disciplină, cultivarea de valori precum: cinstea şi respectul față de celălalt;

6. De responsabilizare, care are în vedere atragerea copilului, la început în lucruri minore, pe parcurs, însă, dându-i-se responsabilități din ce în ce mai mari: implicarea în deciziile importante legate de familie sau de şcoală (consiliul de familie / consiliul elevilor), învățarea din propriile greşeli sau succese.

7. De independență, prin care se înțelege a ajuta elevul să înțeleagă că trebuie să ia propriile decizii [Apud E.Vrăjmaş, 258, p.85].

Despre cum se manifestă toate acestea la individ vorbesc aproape toți cercetătorii comportamentului uman, în literatura de specialitate [A. Maslow, F.Herzberg, D.D. Mc. Clelland, A. Schopenhauer, etc.]. Aceştia au demonstrat că viața individului se organizează în funcție de câteva *trebuințe*.

Conform definiției date de autorii sus-numiți, trebuințele sunt *structuri motivaționale* bazale şi fundamentale ale personalității, forțele ei motrice cele mai puternice. Acestea reflectă echilibrul bio-psiho-social al omului în condițiile solicitării mediului extern specific (şcoală, societate, anturaj). Ele semnalizează cerințele de reechilibrare în forma unor stări şi imbolduri specifice. În funcție de geneza şi conținutul lor, trebuințele sunt clasificate în: *primare, materiale, spirituale* şi *sociale*.

Cele primare sunt înnăscute, au rolul de asigurare a integrității fizice a organismului. În categoria acestora intră şi trebuințele *biologice* sau *organice* de hrană, apă, somn, mişcare, căldură, sex etc., şi trebuințele *fiziologice* sau *funcționale* de mişcare, relaxare-descărcare.

Trebuințele materiale de locuință, transport, unelte şi instrumente sunt importante, ca şi trebuințele spirituale de cunoaştere, estetice, etice, de afirmare a propriei persoane.

Trebuințele sociale de comunicare, anturaj şi integrare socială, de cooperare, de prietenie îl definesc ca om. Când vorbim de trebuințe, ne referim la înțelesul pe care psihologul american A. Maslow [152] îl dă acestui concept. Astfel, el a construit o piramidă a acestor nevoi, conform schemei de mai jos (Figura 1):

5. Nevoia de dezvoltare personală
4. Nevoia de stimă şi respect din partea celorlalți
3. Nevoia de apartenență socială şi contact uman
2. Nevoia de securitate
1. Nevoi primare

Figura 1. Piramida trebuințelor (Apud A. Maslow)

8. Trebuință de autorealizare, de împlinire a ființei umane
7. Trebuințe estetice (dorință de frumos, de simetrie, de ordine, de armonie)
6. Trebuințe cognitive (de a şti, de a se informa, de a cunoaşte, de a explora)
5. Trebuințe de autonomie (de stimă, de prestigiu, de recunoaştere , de reputație)
4. Trebuințe sociologice (de iubire, de apartenență, de a fi acceptat, de a aparține unei comunități, de a primi şi oferi afecțiune)
3. Trebuințe psihologice (de siguranță, de securitate, de apărare, de protecție, de echilibru emoțional)
2. Trebuințe motrice (dorința de a se mişca, de a activa, de a acționa)
1. Trebuințe fiziologice (hrană, apă, somn, mişcare, căldură, sex etc.)

Figura 2. Ierarhia motivațiilor (Apud Maslow, Cf 201, p.100)

Nevoile corespund trebuințelor sau necesităților. Oamenii muncesc după nevoile lor personale şi motivațiile individuale sau sociale. Ei îşi orientează energiile, acțiunile, conduita spre atingerea obiectivelor generale şi în mod diferit, după motivația intimă a fiecăruia. Consilierul va orienta adolescentul spre nevoile fundamentale ale viitorului adult, nevoi ce se conturează încă din anii de şcoală:

- nevoi/trebuințe psiho-sociale: statutul său şi respectul câştigat în cadrul grupului, contribuția personală la prestigiul grupului;

- nevoi/trebuințe morale: dorința de a servi cauzei superioare, de a avea suflet nobil;

- nevoi/trebuințe profesionale: atracția pentru o anume activitate, valorificarea capacităților personale.

Aşadar, adolescentul trăieşte şi se dezvoltă în funcție de anumite trebuințe. Pe de o parte, este vorba despre trebuințele societății, la care individul trebuie să răspundă, iar pe de alta, putem vorbi despre aşa zisele dorințe personale, pe care trebuie să le satisfacă pentru a reuşi în viață. Tot în funcție de trebuințe, individul va interpreta roluri diferite, în societate.

Abordările sociologice, susțin faptul că una dintre principalele trebuințe, la vârsta adolescenței, este aceea de a fi integrat în şcoală. *Trebuința de a fi instituționalizat prin şcoală*, la această vârstă, este cu atât mai mare cu cât lipsa ei ar duce la dezechilibre. Adolescenții, cu trebuințele lor, trebuie priviți separat şi explicați în termeni cazuali. Acțiunile lor, cu motivații puternice, sunt efectuate deliberat şi explicația poate fi dată în termeni de scopuri şi obiective. Acțiunile lor, efectuate arbitrar, sunt cele care ridică probleme şi semenilor şi sinelui propriu. Pe acestea, cadrul didactic, aflat în ipostaza consilierului, trebuie să le identifice şi să le canalizeze spre o soluționare. Elevul adolescent nu are încă definitivată *identitatea*, el este în căutarea şi satisfacerea unei alte trebuințe şi anume aceea de *formare a sinelui*. Consilierul îl ajută să conştientizeze unicitatea sa, să şi-o accepte şi să şi-o asume. Dacă nu ştie să se înțeleagă şi să se accepte, adolescentul ajunge la a avea probleme de conflict interior acerb. O parte a eului său se revoltă contra modelelor pedagogice, a tipurilor instituționale care-i sunt impuse de societate, familie, fără să fie întotdeauna uşor de delimitat cauza şi mobilul ce au declanşat neliniştile difuze şi izbucnirile sale de furie. Rolul activității de consiliere şi al consilierului este acela de a-l stimula pe tânăr să se regăsească prin ceea ce are mai valoros. De asemenea, el trebuie să ştie să-l canalizeze spre o soluționare acolo unde se constată o deviere sau o abatere de la reuşită. Scopul activității de consiliere este acela de a-l ajuta pe subiect să-şi joace propriul rol în lume, acela de a aduce societății din care face parte un plus de valoare. Consilierul intervine şi abilitează subiectul pentru a-şi defini identitatea şi individualitatea şi pentru a deține controlul asupra propriilor acțiuni şi limite, ajutându-l să-şi joace propriul rol în lume.

O alta, ar putea fi numită *trebuința de a avea un comportament adecvat* atât față de activitățile educative cât şi față de cele extra educative precum şi față de relațiile interumane.

Nu în ultimul rând, ne oprim asupra *trebuințelor sociale* de *comunicare, anturaj* şi *integrare socială*, de *cooperare*, de *prietenie* pentru că acestea toate îl definesc ca om şi îi asigură succesul.

Pe lângă trebuințe, comportamentul uman este orientat către scopuri sau obiective. Scopurile sunt exterioare individului. Ele sunt atractive, oportune şi demonstrează spre ce îşi îndreaptă omul acțiunea pentru a atinge succesul. Asta nu înseamnă, însă, că obiectivele orientează conduita, ci dimpotrivă, aceasta este influențată de mult mai multe lucruri. Ca spre exemplu, de motivații: dorințe, aspirații, convingeri, atracții, nevoi, repulsii.

Consilierul şcolar îi va orienta pe tineri spre conştientizarea scopurilor lor de nivel înalt şi de bătaie lungă care cer voință, perseverență şi efort până la atingerea lor. De asemenea, şi spre a face distincția/alegerea între ceea ce este pozitiv sau negativ.

F.Herzberg [Cf. 201, p.100-116] a emis *teoria factorilor duali*. Potrivit acesteia, există elemente care produc satisfacție individului şi elemente care produc insatisfacție, astfel încât omul este într-un continuu balans între bine - rău, echitate - inechitate, relații încordate - relații destinse, responsabilitate – iresponsabilitate. El trebuie consiliat şi orientat în funcție de fiecare stadiu/situație prin care trece nu doar pentru a supraviețui modest/mediocru, ci pentru a atinge succesul pentru sine şi pentru societate. Cum este posibil de realizat acest lucru a fost una dintre preocupările continue ale omului, care tinde să îşi depăşească mereu condiția.

D.D.Mc Clelland [Ibidem] a elaborat *teoria achiziției succesului.* Aceasta, spune autorul, are patru niveluri (*Figura 3*):

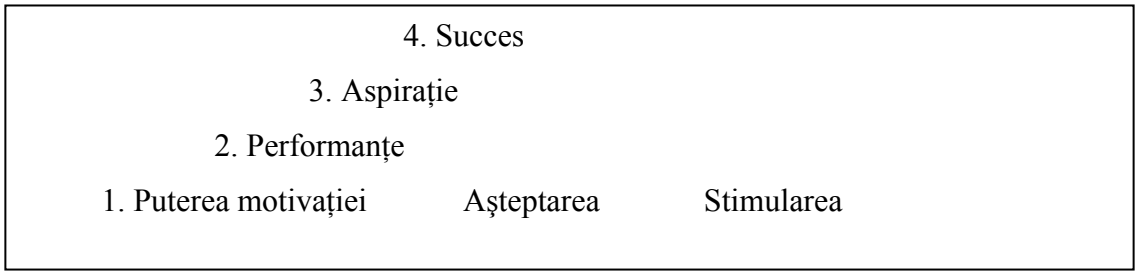

Figura 3. Nivelurile achiziției succesului (Apud D.D.Mc Clelland)

Conform lui A.Schopenhauer, în funcție de anumiți indicatori pe care-i formulează, scopul principal al vieții deosebeşte oamenii în funcție de importanța pe care aceştia o acordă *vieții personale* (pusă în slujba voinței, dorințelor), *vieții practice* (bunăstarea personală) şi *vieții intelectuale* (sporirea cunoştințelor). Susținem că dacă încurajăm viața intelectuală, aceasta devine, cu vremea, scopul principal al individului, o asemenea viață va fi un scut de apărare în contra urâtului şi în contra urmărilor lui dăunătoare, ferindu-l pe individ de numeroasele primejdii, nenorociri, pierderi la care este

supus cel ce-şi caută numai mulţumirea materială. Pentru acest individ, autorul distinge o trebuinţă în plus faţă de ceilalţi: *trebuinţa de a învăţa*, *de a vedea*, *de a studia*, *a medita*, *de întoarcere la „înăuntrul lui"* [227, p.41- 48]. Aceste trebuinţe sunt cunoscute sub termenul de trebuinţe intelectuale. În acest sens, autorul citat remarcă faptul că omul este „un copil al nevoilor, nu o inteligenţă liberă", de aceea dacă viaţa noastră nu este însoţită de vreo artă frumoasă, vreo ştiinţă, în care să-şi afle o mare parte a plăcerilor sale, va ajunge un izvor al primejdiilor [227, p.45]. Cu alte cuvinte, trebuie să-i învăţăm pe educaţi că viaţa noastră obiectivă trebuie să fie secundară celei subiective, de aceea, virtuţile noastre intelectuale ne servesc în primul rând nouă.

Dar, pe lângă cele afirmate mai sus, nu trebuie să uităm că o mare putere a influenţării activităţii intelectuale a adolescenţilor o are cadrul didactic în rolul consilierului. Astfel că, asumarea rolului de conducător al activităţii didactice şi educative este o coordonată de bază a misiunii oricărui cadru didactic. Din însăşi definiţia educaţiei rezultă caracterul conştient, raţional coordonat al formării personalităţii elevilor de către educator la diverse niveluri. Procesul de învăţământ, ca proces instructiv educativ, are între caracteristicile sale şi pe aceea că reprezintă un proces managerial. Practica managerială consideră educaţia ca *ştiinţă şi artă* [C.Bîrzea, 31, p.71]. Termenul de artă are sens de măiestrie, pricepere, talent în a conduce alţi oameni. Termenul de ştiinţă se referă la gândirea şi acţiunea cadrului didactic care realizează funcţiile manageriale într-o manieră eficace (cu economie de timp) şi eficientă (câştig maxim şi efort minim).

Definim activitatea de COŞ şi ca una fiind centrată pe ideea limbajului real dialogic. Natura dialogică a cuvântului a fost relevată în mod autentic de M.Bahtin, cel care a tratat termenii *cunoaştere dialogică* şi *limbaj dialogic* [Cf. M. Vasile, 252, p.89]. Un act de vorbire, în activitatea de consiliere, nu este ceea ce însemna la F.de Saussure *parole* [222], adică folosirea sistemului general al limbii într-un monolog individual; un act de vorbire este o replică la un alt act de vorbire. În condiţiile consilierii, exprimarea vorbirii fiecăruia are un caracter adresativ. Adică, una şi aceeaşi idee circulă prin mintea tuturor persoanelor antrenate: consilier - consiliat/consiliaţi - şi scopul acestei metode este de a ajunge la concluzii de valabilitate comună. În procesul *cunoaşterii dialogice*, termen împrumutat de la M.Bahtin [17], dialogul nu poate să se individualizeze decât în procesul interacţiunii vii. Între discurs şi obiect mai intervin şi alte discursuri, străine, despre acelaşi obiect, pe aceeaşi temă. Dacă extindem logica gândirii filosofice a lui M.Bahtin şi în consiliere, prin *cunoaştere dialogică* [Ibidem, p.79] înţelegem un dialog aplicat principiilor spirituale, morale şi culturale ale existenţei fiinţei umane.

Or, în cunoaştere, în activitatea de consiliere, noi nu ne exprimăm singuri; în dialog intervin alte discursuri despre obiect (consiliatul), care este dinainte condiţionat, contestat, apreciat sau nu, învăluit în negură sau dimpotrivă. Acesta nu poate să nu participe la dialogul social. Numai aşa ne putem exprima obiectiv. În activitatea de consiliere, noi nu ne exprimăm direct despre obiect, cunoaşterea o

deținem numai după ce percepem şi alte discursuri despre obiect. În ordinea cunoaşterii cel mai important este dialogul.

Studiile de specialitate definesc **consilierea** ca *arie de servicii* oferite unui client (individ sau grup) care constau în observare, informare, orientare, sfătuire pentru a-şi rezolva problemele sau pentru a-şi planifica viitorul [S.Reber, 208; E.Cocoradă, 51, p.7].

O definiție a consilierii psihopedagogice (C.Neamțu), preluată şi de Elena Cocoradă, ne îndreptățește să afirmăm că activitatea de consiliere şi orientare este un serviciu, în cadrul căruia profesorul oferă *asistență* şi *suport emoțional* elevului/grupului de elevi în scopul dezvoltării personale şi a prevenirii situațiilor problemă şi a crizelor. La această definiție mai adăugăm o caracteristică şi anume că această activitate *nu se desfăşoară* doar în cazul situațiilor critice, aşa numitele situații de criză [169], ci dimpotrivă, ea poate fi recomandată şi în cazul unor situații/împrejurări pozitive sau în cazul consilierii unor elevi de excelență, sau în cazul sprijinirii/orientării adolescenților spre viitoarea carieră. De suport de consiliere trebuie să beneficieze şi elevii supra dotați, ca să nu apară riscul înstrăinării sau al frustrării atunci când aceştia se confruntă/trebuie să se adapteze la o lume şi cu un mediu care nu se ridică la nivelul aşteptărilor lor. Elevul trebuie consiliat şi orientat continuu spre situații care simulează momentul integrării lui în societate, pentru ca acesta să poată fi competitiv în orice condiții.

În sprijinul acestei afirmații, vine şi definiția Anei E. Pică, potrivit căreia consilierea „reprezintă un proces intensiv de acordare a asistenței pentru persoanele normale care doresc să-şi atingă obiectivele şi să funcționeze mai eficient, în timp ce psihoterapia este (…) un demers mai complex de tratament psihologic centrat pe reducerea unor simptome sau comportamente disfuncționale sau, (…) pe reechilibrarea şi reconstrucția personalității. Cu toate acestea mulți specialişti consideră termenii de consiliere şi psihoterapie ca fiind echivalenți" [198, p.12].

Conceptul de **orientare şcolară** este definit de *Dicționarul de Psihologie* ca fiind o componentă logică a raționalizării moderne a şcolarității [69]. Orientarea este o acțiune *de îndrumare* centrată pe *individ*. Ea porneşte de la *interesele* acestuia, de la *aptitudinile*, de la *înclinațiile* sale şi până la posibilitățile sale concrete de acces la o anumită carieră.

Demersul de orientare a fost instituit în Franța începând cu 1920. El răspunde unei duble constatări, impuse încă de la sfârşitul sec. al IX-lea. Şi anume că *alegerea* studiilor corespunde adesea foarte puțin aptitudinilor şi gusturilor elevilor, pentru că ei nu au formate competențele necesare unei alegeri corecte. Şi prin urmare, nu sunt pregătiți încă să aleagă singuri. Ori, o alegere greşită poate da naştere la întârzieri, eşecuri, dezgust, criză de identitate. Pe de altă parte, alegerea este atribuită de multe ori familiei, care o face arbitrar sau în funcție de o logică de reproducere sau de ascensiune socială puțin compatibilă cu dorința şi disponibilitățile copilului sau cu prospectarea rațională a

„pepinierei de talente" pe care o cere competiția națională. Termenii contradicției rămân până astăzi neschimbați. Ceea ce se doreşte este responsabilizarea tuturor factorilor implicați în educație cu privi re la faptul că decizia o are copilul şi ea trebuie luată în urma unei analize atente a disponibilităților personale care să coincidă cu nevoile sociale.

Aşadar, conceptul de **orientare şcolară**, într-o accepțiune mai largă, îşi găseşte justificarea în măsura în care cei care fac această acțiune reuşesc să-i ajute pe subiecți să-şi exprime preocupările lor proprii, să se cunoască şi să se definească, să-şi fixeze propriile idealuri, aşteptări, să se cunoască, autocunoască, să prețuiască valorile. În sens mai restrâns, termenul trimite la orientare asupra carierei. Să realizeze performanțe în statutul lor de elevi, să-si modeleze comportamentul, să-şi găsească preocupări, să-i sprijine şi să-i ajute pe alții.

La momentul înscrierii individului în viața socială (fie că ea se numeşte şcoală, liceu, universitate, meserie), acesta se confruntă cu o lume a exigențelor profesorilor, a exigențelor şefilor de la locul de muncă sau pur şi simplu exigențelor comunității din care face parte. Ființa intrată în lume trebuie s-îşi găsească un loc potrivit şi satisfăcător cu aceste orizonturi, fie că ele sunt sociale sau personale. Şcoala inițiază şi conduce o acțiune de orientare pentru a pregăti adolescenții pentru viața activă din timpul şcolarizării cât şi pentru viața de adult. În funcție de ciclul şcolar, scopul orientării şcolare este de a facilita accesul elevilor spre acele instituii şcolare care sunt potrivite cu aspirațiile şi posibilitățile lor (liceul potrivit şi profilul potrivit) ca ulterior să decidă în concordanță cu orientarea universitară sau cariera profesională pe care doresc să o aibă la terminarea liceului. Astfel că orientarea şcolară, fie că se face pentru liceu, universitate sau carieră profesională, are un dublu scop. Pe de-o parte, orientarea serveşte *interesului personal* al individului, îi oferă acestuia oportunitatea de a se îndrepta spre o facultate sau o profesie pentru care manifestă interes şi are aptitudini şi care să-i prilejuiască o dezvoltare deplină a capacităților. Pe de altă parte, orientarea serveşte *societății*, ca mecanism de compatibilizare a aspirațiilor individuale ale adolescenților cu interesul social. Ideea este că o persoană care se regăseşte în ceea ce face, şcoală sau profesie, muncă, are performanțe optime şi de aici decurg avantaje atât pentru individ cât şi pentru societate.

Or, orientarea presupune, din partea celui care o realizează, cunoaşterea subiectului, cunoaşterea lumii, cunoaşterea de sine, cunoaşterea şcolilor postliceale, universitare spre care adolescentul se îndreaptă, şi ghidarea opțiunii spre acele forme educaționale sau sociale pentru care elevul dovedeşte aptitudini. Dar pentru a evalua potențialul unei persoane în scopul de a o asista, este nevoie de trasarea unei traiectorii potrivite pentru ea şi pentru societate, de a o ajuta să ia cele mai bune decizii. Aici intervine activitatea de consiliere.

Orientarea, înțeleasă ca acțiune de reglare, este şi ea abordată de diferiți specialişti [66, 72, 220]. Una dintre formele speciale pe care le ia ideea generală a consilierii este aceea de ***orientare şi***

îndrumare. Primul termen, ***orientare***, sugerează faptul că tendinţele active ale consilierului sunt îndreptate, pe de-o parte, spre o desfăşurare continuă de influenţare şi dirijare a adolescenţilor, iar pe de altă parte, spre o orientare cu un caracter de călăuzire. Termenul ***îndrumare*** redă ideea sprijinirii, prin colaborare cu cel consiliat, respectând capacităţile sale native. În calitatea sa de sfătuitor, consilierul va evita tendinţa de a controla, rămânând sensibil la relaţia de cooperare consilier-consiliat, singura care garantează rezultatul câştig - câştig. Această reglare conduce la orientarea aptitudinilor şi realizează autodirijarea obţinută de subiectul însuşi. O bună orientare implică o centrare şi o dirijare a acţiunii, eliminând eventuale confuzii inutile. Această acţiune presupune, în mod special, competenţe de comunicare.

C.Schifirneţ distinge dintre funcţiile comunicării câteva pe care le considerăm esenţiale în procesul de orientare: persuadarea interlocutorului, autocunoaşterea, descoperirea lumii exterioare, stabilirea şi menţinerea de relaţii semnificative cu alte persoane derivate din nevoia de incluziune, nevoia de control [225, p.201].

S-a demonstrat că nu există nici un tip de activitate care să nu presupună colaborarea cu altcineva, într-o măsură oarecare. S-a stabilit că în relaţia de consiliere, stăpânirea artei comunicării este o necesitate. Abilităţile specialistului de *a asculta*, în activitatea de consiliere, sunt esenţiale. Comunicarea interpersonală diadică se produce şi în activitatea de orientare şcolară şi profesională. În acest sens, J.Dewey propunea pentru această activitate acţiunea de *reglare* şi *influenţare* [66]. *Reglarea*, în termeni de specialitate, înseamnă desfăşurarea unor activităţi succesive, cu respect pentru particularităţile psihologice ale subiecţilor şi cu utilizarea unei serii de itemi vizând factori educativi importanţi, iar o bună *influenţare* asigură atingerea ţelului propus si menţine echilibrul de care este nevoie pentru acţiunea educativă [66].

Acţiunea *de reglare* propusă de J.Dewey, este o treaptă în procesul de călăuzire a activităţii spre atingerea propriului scop. Ea este un sprijin în a realiza ceea ce un subiect tinde el însuşi să facă. La aceste constatări trebuie să avertizăm consilierul asupra obţinerii acelor răspunsuri care clarifică obiectivele, care elimină limitele şi adaptează continuu dorinţele la posibilităţi. La ameninţări, la silire, subiectul acţionează sub imperiul fricii. Cel agresiv nu va răspunde la stimuli agresivi, decât în mod negativ. Consilierul va acţiona cu măsuri reparatorii la influenţele greşite ale părinţilor. Adolescenţii, în cele din urmă, participă la orientarea propriilor acţiuni şi înţeleg că în „mâinile lor" stă viitorul. Astfel, trebuie să recunoaştem că nu este recomandată impunerea prin forţă, ci colaborarea, argumentul inteligent şi inducerea încrederii în succes. În acţiunea de orientare, J.Dewey introduce un termen nou, acela de *stimul*. *Stimulii* sunt înţeleşi ca strategie sau tactică în acest proces de orientare, pe de-o parte, iar pe de alta, sunt cei negativi care, neluaţi în seamă, ar duce la denaturarea şi pervertirea naturii umane. Se recomandă folosirea stimulilor afectivi [66, p. 22-37]. În acest sens, în terminologia de

specialitate, se recomandă folosirea stimulilor: *etalon*, în raport cu care subiectul este chemat să judece stimulul de comparație, *de comparație*, stimul pe care subiectul este chemat să-l judece în raport cu cel etalon, *stimul declanşator,* chemat să declanşeze *stimul întăritor,*şi cel mai propus, dintre aceştia, este cel *afectiv,* bucurie, tristețe [69].

C.Schifirneț distinge dintre funcțiile comunicării câteva pe care le considerăm esențiale în procesul de orientare: persuadarea interlocutorului, autocunoaşterea, descoperirea lumii exterioare, stabilirea şi menținerea de relații semnificative cu alte persoane derivate din nevoia de incluziune, nevoia de control [225, p.201].

Nevoia individului de *răspunsuri* la întrebări cu privire la propriile dotări şi limite provine, pe de-o parte, din tendințele pe care fiecare ființă umană le are, iar pe de altă parte, de la mediul care oferă sau nu *stimuli* pozitivi. Orice orientare este asemenea unui urcuş pieptiş pe un munte, dar căile le aleg subiecții singuri. Totuşi alese deliberat sau impuse de alții, drumurile în viață nu sunt întotdeauna corecte. Adolescentul trebuie pregătit pentru a-şi stabili obiective pe termen scurt şi pe termen lung, de a aplica o strategie şi o tactică adecvată, aşa încât să câştige „bătălia". O nereuşită îl poate aviza pe individ asupra propriilor greşeli şi defecte: egoism, vanitate, delăsare. A.Herzen afirma că singurul vinovat de viața omului este el însuşi şi mediul său, contribuția pentru eşec se împarte între social şi modalitatea proprie de a trăi [Cf. Cf. 226, p.6-158].

În orientarea subiecților, dirigintele/consilierul trebuie să ia în seamă temperamentul şi deprinderile celor orientați. Orice orientare este o *influențare* care angajează energii, pe de o parte, şi stări emoționale, pe de altă parte. Consilierul sesizează primejdiile pe care le provoacă obiceiurile greşite şi trebuie să caute soluții, stimuli, care să reglementeze aceste efecte. În acest proces se recomandă consilierului menținerea unui caracter de apropiere şi căldură umană.

Pornind de la definiția din *Dicționarul de pedagogie*, conform căreia **orientarea şcolară** este un sistem de acțiuni şi măsuri educaționale întreprinse de factori responsabili prin care un individ sau un colectiv este ajutat să-şi aleagă şcoala, respectiv profesia, potrivit cu înclinațiile şi aptitudinile proprii, ținând cont de cerințele sociale, nevoile de dezvoltare ale societății [67], redefinim **orientarea şcolară.** Aceasta înseamnă *educație intențională* [66], un mediu selecționat în mod special, selecția fiind făcută pe baza unor mijloace şi materiale care promovează dezvoltarea în sensul dorit. În acelaşi sens, Valeria Mureşan afirmă că scopul orientării este acela de „a îndruma adolescenții spre şcoala şi profesia considerate potrivite" [167, p. 67].

În societatea actuală, orientarea tinde să devină o autoorientare şi o autodeterminare. Aceasta implică familiarizarea cu programe privind curriculumul național şi cel la decizia şcolii, prin transferul de informații realizat de consilierul educațional. Multe dicționare de specialitate definesc separat noțiunea de orientare şcolară, de cea de orientare profesională, iar istoriceşte vorbind, prima a apărut

mut mai târziu în câmpul de informații al pedagogiei. Ea îl orientează pe adolescent spre acel tip de şcoală care îi asigură dezvoltarea maximă a capacităților conform personalității sale. Orientarea profesională este văzută ca o activitate prin care adolescentul este ajutat să-şi aleagă acea profesie pe care o poate exercita mai bine, în folosul său şi al colectivității. *Dicționarul de pedagogie* [67] înregistrează termenul de orientare şcolară şi profesională după cea de-a XXVI-a Conferință Internațională de Instrucție Publică de la Geneva [B.I.E, 1963]. Asociația Internațională de Orientare Profesională şi-a adăugat în titulatură şi orientarea şcolară. În România a fost legiferată ca acțiune de stat prin realizarea unor programe, prin pregătirea unor specialişti, *consilieri de orientare şcolară şi profesională* şi prin introducerea unor instrumente ştiințifice de lucru: fişe, teste etc. În acelaşi domeniu au apărut şi termenii *reorientare* şi *selecție profesională* în sensul de măsurile luate în vederea specializării într-o activitate specifică profesională, sau altă activitate profesională mai sigură [224].

În acțiunea de orientare a conduitei adolescenților cuprinşi în sistemul de învățământ vom ține cont de **metode** de reglare ce se impun. Astfel, vom antrena adolescentul în vederea participării la obținerea rezultatului dorit şi prin aceasta la dezvoltarea unei orientări lăuntrice pe calea corectă Dewey se apropie de J. J. Rousseau atunci când susține că educația este în principal „un proces de formare a unor dispoziții interne". El completează că elevul trebuie să aibă o mare independență în ceea ce întreprinde şi în ceea ce face, tocmai pentru a se dezvolta ca ființă conştientă [66, p.15]. Depinde de arta profesorului consilier de a-i pune în mişcare *stimulii* care să-l determine pe subiect să acționeze, să experimenteze, să constate el însuşi consecințele deciziilor luate, pentru ca astfel să poată acționa în mod inteligent într-o situație ulterioară, în condiții asemănătoare. J.Dewey distinge între mediul fizic şi, mediul social. Primul este considerat un mod de influențare personală: un zâmbet, o încruntare, un cuvânt de încurajare. În procesul de orientare, folosirea lucrurilor existente într-o şcoală poate fi o metodă la activitatea de adaptare şcolară. Fiecărui *lucru* utilizat trebuie să învățăm cum să-i descoperim *sensul.* Toate *lucrurile* (discipline şcolare, manuale) sunt folosite într-un scop anume. Atunci când acestea au pentru noi un înțeles, cunoaştem ceea ce vrem să facem, când nu le percepem rostul ele nu pot activa ca stimuli. Adaptarea ține de aptitudinea profesorului consilier de a activa diverşi *stimuli.* Răspunsurile la aceştia pot dezvolta deprinderi, automatisme, priceperi, abilități. Noi le putem evalua şi supune judecății de valoare. Al doilea, mediul social şcolar însemnă un cadru de manifestare a unui grup cu o stare de spirit comună cu scopuri comune, cu relații interpersonale, cu interese pe care le urmăresc satisfăcute toți membrii lui. Acest cadru are rol reglator în măsura în care colectivitatea este animată de aceleaşi idei concepții şi principii morale, iar liderul de grup păstrează o emulație un entuziasm şi un optimism contagios.

La întrebarea *Cum poate fi orientat în mod social un subiect*? consilierul urmează să pornească de la a-l învăța pe elev să-şi recunoască şi să-şi identifice propriile nevoi/trebuințe şi să ajungă până la

identificarea nevoilor/trebuinţelor sociale/comunitare. Nevoia de cunoaştere de sine prin cunoaşterea stărilor sufleteşti înregistrează: stările de emoție, de neliniște, de timiditate. Acestea nu trebuie să conducă la vulnerabilitate, ci trebuie să fie acceptate ca aparținând propriei sensibilități şi să fie conştientizate prin firescul lor. Nevoia cunoaşterii celorlalți, percepția socială, depistarea strânsului pumnilor, încruntarea, agitația sunt manifestări care dovedesc nevoia de reglare sub aspect social a eului cu mediul. Consilierul în urma observațiilor şi printr-o acțiune delicată va restabili încrederea de sine fiecărui subiect.

Mijlocul de orientare socială care face legătura între propria noastră acțiune şi ceea ce face celălalt este limbajul. De aici provine şi afirmația că acesta are semnificația sa unică de mijloc de orientare socială. Cuvântul are putere de reglare a relațiilor interpersonale. Instituțional se adoptă decizii de reglementare şi funcționare a unui public de indivizi care să gândească, acționeze similar. În şcoală, în cazul nostru, în liceu, există relații de comunicare comune: transfer de informații, transfer de semnificații, împărtăşirea unor opinii, idei, reprezentații. Şcoala este văzută ca un ansamblu de semnificații comune, dar în care există variații între diferitele filiere, profiluri, colectivul clasei, practicile culturale, achizițiile de mijloace culturale şi tehnice. În acest sens, trebuie remarcată contribuția comunicării în proces de intervenție care constă în asistarea subiectului în vederea evaluării efortului de pregătire necesar, al alegerii celor mai adecvate forme şi filiere de dezvoltare, al conceperii unui plan personal de formare profesională.

Şcoala este responsabilă pentru adaptarea elevului la cerințele şcolare precum şi ale celor profesionale. În acest sens, şcoala trebuie să se ocupe de aspectele de personalitate ale elevului cum ar fi interesele (Holland), precum şi de celelalte roluri în viață, şi precum şi de valori (Supper) [E. Cocoradă, 51, p.85].

1.2. Hermeneutica activității de consiliere şi orientare şcolară

Hermeneutica vine să facă o reconsiderare a atitudinii față de subiectul educat a persoanelor implicate în procesul educativ. Acest demers subscrie propunerilor şi angajamentelor Ministerului Educației şi Cercetării din România pentru integrarea în Uniunea Europeană**.**

Pornind de la ideea că orice activitate trebuie **înțeleasă**, ca principiu de funcționare şi ca necesitate, prezentăm în acest compartiment rolul activității de COŞ în procesul de evoluție al tinerilor. În acest sens, apelăm la domeniul care se ocupă de lămurirea funcționării unui sistem şi anume de hermeneutică. Hermeneutica a fost considerată o tehnică de înțelegere a textelor sacre şi s-a extins şi asupra conceptelor filosofice şi ştiințifice. De o *hermeneutică pedagogică* s-au ocupat autori precum F.D.E. Schleiermacher, W. Dilthey, H. G. Gadamer, W. Klafki [Cf. 68, 72]. În ceea ce ne priveşte, am ales acest mod de abordare, studiu şi cercetare a COŞ pentru că permite o explicare metodologică a

aceasteia. COŞ şi contextul său actual sunt condiţii indispensabile pentru *interpretare*. Astfel, prin activitatea de consiliere, comunicarea se realizează prin / datorită actului interpretării, realizat de către cadrul didactic sau de specialist atunci când observă, monitorizează, evaluează comportamente.

Neurofiziologul I.P.Pavlov definea educaţia drept un proces de realizare a echilibrului dintre excitaţie, supraevaluare a potenţelor şi inhibiţiei, subevaluare sau negare a potenţelor [Cf. 220, p.18]. Extrapolând afirmaţia, considerăm că, anumite elemente ale consilierii şi orientării, cum ar fi, climatul psihologic, în care elevul să se simtă valorizat, reprezintă un suport material, intelectual şi afectiv. La rândul său, consilierul poate să stabilească echilibrul între imaginea de sine şi ceea ce cred alţii despre elevul adolescent.

Profesorul Titus Şuteu [Cf. 220, p.33] vede în consiliere o tehnică psihoeducativă care constă în transferul de informaţii şi de sfaturi dinspre persoana care acordă asistenţă şi persoana care solicită asistenţă (între consilier şi consiliat) în vederea depăşirii unei situaţii problemă.

Pe aceeaşi linie se situează şi principiile formulate de J.J.Rousseau [Cf. 59] cu privire la scopul educaţiei, care afirmă că aceasta trebuie să-l înveţe pe educat să se conserve ca om, să suporte loviturile sorţii, să braveze curaj în faţa vieţii. Atitudini prin care recunoaştem principiile cheie ale activităţii de consiliere şi orientare. Cu alte cuvinte, această activitate trebuie să-l pregătească pe adolescent să trăiască prin el însuşi, atât pentru sine, cât şi pentru societate [46]. Cel care consiliază trebuie să ţină cont de faptul că în educaţie, ca şi în dezvoltarea unei societăţi, există momente de tensiune, de criză, care trebuie identificate şi apoi soluţionate, pentru a preveni pierderi irecuperabile.

Subiecţii nu sunt egali în disponibilităţi şi înclinaţii, în potenţial intelectual sau psiho-moral şi prin urmare, trebuie trataţi diferenţiat. Educaţia modernă pune accent pe *predarea diferenţiată*, singura care poate duce la succes individual. Argumentul în favoarea diferenţierii poate fi găsit în motivaţia conform căreia fiecare elev poate şi trebuie să-şi găsească locul său în cadrul clasei, al şcolii şi al societăţii, în funcţie de abilităţile psiho-intelectuale pe care le are şi în conformitate cu pregătirea sa. Diferenţierea trebuie să ţină cont de câţiva factori: disponibilităţi creatoare în domeniul ştiinţelor exacte sau în domeniul ştiinţelor umaniste; de interesele elevilor, de particularităţile de personalitate, de nivelul de cunoştinţe ale subiecţilor. Pentru acest lucru este important procesul de consiliere şi orientare şcoalară. Identificând particularităţile fiecărui elev, unicitate lui, consilierul îşi adaptează şi îşi creează metode şi mijloace de consiliere şi orientare, încât să determine elevul adolescent să participe conştient la cunoaşterea de sine şi formarea personalităţii sale. Pentru acest lucru este importantă COŞ. Identificând particularităţile fiecărui adolescent, unicitatea lui, disponibilităţile creatoare, interesele, consilierul îşi adaptează şi îşi creează metode şi mijloace de consiliere şi orientare, încât să determine adolescentul să participe conştient la cunoaşterea de sine şi formarea personalităţii sale, COŞ pledând pentru tratarea diferenţiată.

Consilierea şi orientarea şcolară reprezintă în şcoala românească o parte importantă a curriculumului. Prin adaptarea la condiţiile şcolii româneşti a acestui document nrmativ şi instrument de activitate didatic-educaţională, s-a urmărit obţinerea unei cât mai mari eficientizări în planul dezvoltării personale cât şi în al celei socio-profesionale. Rostul acestei activităţi, în cadrul instituţiei instructiv educative, este de a-i ajuta pe elevi să devină mai motivaţi în a trăi, a munci, a se distra, a învăţa, a fi competitiv la nivelul lumii în care dorim şi sperăm să fim integraţi. Consilierea, spunea I.Negrilă, urmăreşte formarea unor persoane armonioase cu sine, cu ceilalţi, cu lumea cărora le aparţine. La finalul şcolarizării, fiinţa trebuie să fie capabilă să transpună în faptă conţinutul diplomei obţinute în şcoală [171, p.127].

La rândul său, A.Băban susţine că putem percepe consilierea ca pe „*o relaţie interumană de asistenţă şi suport* dintre profesori şi elevi în scopul dezvoltării personale şi prevenţiei situaţiilor problematice şi de criză. Scopul intervenţiilor, cu rol de consiliere, este rezolvat de către copil în mod independent a problemelor de natură cognitivă, afectivă, psihomotorie" [23, p.127].

Accentul în această activitate cade pe promovarea capacităţii de ajutorare şi autodirecţionare a elevului. Activitatea în echipă a cadrelor didactice este facilitată de această arie curriculară, căci în unele situaţii consilierea şi orientarea şi evaluarea elevului sunt activităţi care presupun colaborarea şi sincronizarea muncii mai multor categorii de persoane.

Programele de consiliere şi orientare sunt utile elevilor deoarece le oferă acestora informaţii, le formează deprinderi şi le dezvoltă experienţa necesară identificării unui mod optimist şi realist de a-şi construi existenţa. De asemenea, aceştia vor dobândi o imagine de sine mai bună, vor stabili relaţii bune cu ceilalţi şi vor înregistra un randament sporit în activitatea şcolară. Una dintre teoriile cele mai pertinente cu privire la consiliere, şi pe care ne-o însuşim în totalitate, aparţine lui C. Rogers, conform căruia activitatea de consiliere „*este centrată pe persoană*" [Apud A.Pică, 198, p. 44]. Metoda lui este holistică şi are rolul de a ajuta fiinţa consiliată „ *să înţeleagă, să planifice şi să acţioneze* aşa încât să progreseze în propria-i viaţă" [Ibidem].

Consilierea centrată pe persoană este o metodă în care consilierul, bazându-se pe spontaneitatea şi pe intuiţia sa empatică, încearcă *să-l înţeleagă* pe subiect în unicitatea lui, *să-i sprijine* efortul de a ajunge la conştiinţa de sine şi la ideea de *responsabilitate*. Subiectul trebuie ajutat să se elibereze de forţele care-i limitează manifestarea autentică a personalităţii. Totodată, el trebuie ajutat să îşi exploateze constructiv potenţialul de care dispune pentru a deveni o persoană armonioasă, competitivă şi stimulativă pentru cei din jur.

Astfel, modelul *Egan în trei paşi*, la care face referinţă A. Pică în lucrarea sa, îl socotim a fi unul dintre scenariile cele mai recomandabile pentru această activitate. Potrivit modelului, succesul depinde de parcurgerea următorilor paşi în parte:

1. Să se realizeze un climat psihologic în care elevul să se simtă valorizat, acceptat necondiționat, liber să exploreze.

2. Să se ofere un suport material, intelectual şi afectiv care să permită dezvoltarea personală a elevului.

3. Să se realizeze o congruență între ceea ce simte şi ceea ce trăieşte ca experiență actuală. Acest lucru va conduce la toleranță [198, p.48].

Toți cei trei paşi trimit la rolul activității didactice în cadrul acțiunii educaționale, înțeleasă ca ecuație între consiliat – consilier şi mediu. Aceasta trebuie să inducă simpatie, încredere, antrenarea atitudinii deschise, prietenoase, comunicare, etc. Foarte importantă este implicarea profesorului consilier şi a dorinței sale de a oferi sprijin. De la teorie la practică trecerea se face prin emiterea de formule lingvistice, menite să desemneze disponibilitatea specialistului pentru acordarea de sprijin şi consultanță. Din multitudinea variantelor, le amintim pe cele de genul: *Cum crezi că aş putea să-ți fiu de folos? Care crezi că ar putea fi ajutorul pe care crezi că ți l-aş putea acorda? Simți nevoia să împărtăşeşti cuiva starea prin care treci? Eşti dispus/ă să ne gândim împreună la ceea ce urmează să faci? Consider că ai în tine resursele/forțele necesare ca să depăşeşti acest moment. Trebuie să ai încredere în tine şi să nu te laşi copleşit prea uşor. Ai la îndemână câteva variante, alege-o pe cea care ți se potriveşte. Nu-ți fie teamă să te destăinui, cei de aici vor încerca să te ajute.*

Cercetările în domeniul COŞ [5, 6, 9, 16, 22, 24, 44, 46, 50, 51, 79, 80, 89, 120, 129, 132, 146, 161, 165, 176, 177, 183, 186, 187, 188, 189, 198, 200, 220, 229, 240, 241, 249, 250, 258], certifică caracteristici definitorii ale consilierului şcolar modern. Conform acestora, consilierul trebuie să țină cont de faptul că în educație, ca şi în dezvoltarea unei societăți, există momente de criză pentru subiectul educat/consiliat, care trebuie identificate şi apoi stabilizate, pentru a preveni pierderi irecuperabile. Subiecții consiliați nu sunt egali în disponibilități şi înclinații, în potențial intelectual sau psiho-moral şi prin urmare, trebuie tratați diferențiat. De aceea, trebuie să se țină cont că subiecții consiliați nu sunt egali în disponibilități şi înclinații, în potențial intelectual sau psiho-moral şi prin urmare, trebuie tratați diferențiat. Educația modernă pune accent pe predarea diferențiată, singura care poate duce la succes individual. Argumentul în favoarea diferențierii poate fi găsit în motivația conform căreia fiecare elev poate şi trebuie să-şi găsească locul său în cadrul clasei, al şcolii şi al societății, în funcție de abilitățile psiho-intelectuale pe care le are şi în conformitate cu pregătirea sa. Diferențierea trebuie să țină cont de câțiva factori: disponibilități creatoare în domeniul ştiințelor exacte sau în domeniul ştiințelor umaniste; de interesele elevilor, de particularitățile de vârstă, de nivelul de cunoştințe ale subiecților. Identificându-le, consilierul îşi adaptează şi îşi creează metode şi mijloace de COŞ, încât să determine elevul adolescent să participe conştient la cunoaşterea de sine şi formarea personalității sale. Eficiența diferențierii educației este favorizată de însuşi sistemul de învățământ,

Tabelul 1

Consilier	Consiliat
Definiție: Persoană care este de acord să ofere timp, atenție şi respect unei alte persoane aflate temporar în rol de client	**Individual şi de grup** **Definiție:** Termenul de identitate este asociat cu expresii ca *nevoie de identitate*, *probleme de identitate*, *pierderea identității*, *strategii de strategii de identificare*
Competențe de cunoaştere	**Trebuințe**
a. în plan social obiectiv se referă la cunoaşterea realității exterioare	- materiale: spații şi mijloace tehnice
b. în plan psihologic subiectiv se referă la cunoaşterea eului	- intelectuale: *stimuli* care să susțină, formeze motivații adevărate; tipuri de alegeri; atracție față de disciplină
	- culturale: *modele mentale* care prefigurează şi orientează anticipat comportamentul cultural / moral raportat la valorile sociale
Competențe de comunicare	
a. relații influențare	
b. comunicare empatică	
Aptitudini - de interpretare - de rezolvare a unei probleme	Aptitudini - de a efectua o acțiune **- de luare a unei decizii**
Atitudini - empatie - pozitive: de stimulare şi atracție - cooperante - acceptare	Atitudini - empatie - pozitive: de atracție - cooperante - negative de respingere
Metode: **a) de intervenție** Terapie - asertivă: pentru a-i învăța pe oameni să spună ceea ce vor, să se apere, să-şi susțină poziția Test, probă standardizată de eficiență, de personalitate sau de cunoaştere pentru a se obține informații psihofiziologice sau psihice Ancheta: colectarea unor date despre dorințe, preferințe, aspirații idealuri Chestionarul: întrebări scrise la care se cere să răspundă sincer şi complet Studiul de caz: o metodă care mijloceşte o confruntare directă cu o situație din viață **b) de evaluare** Observația: percepția dirijată a comportamentului în vederea cunoaşterii comportamentului, a stărilor Ancheta: metodă de colectare a datelor necesare cunoaşterii unor aspecte ale personalității / colectivității celui/celor orientați: dorințe,interese, idealuri Testul sociometric, ansamblu de întrebări pentru a-şi exprima preferințele, respingerile sau atitudinile de indiferență unii față de alții	
Metode în funcție de comportamentul comun al consilierului şi consiliatului	
- strategii de comunicare - strategii asertive - brainstorming - creativitate	
Conținut (modificări) în vederea modernizării	

Creşterea caracterului ştiinţific al pregătirii profesionale şi al exercitării profesiunii:	- Schimbarea raporturilor/relaţiei profesor/elev
Tehnicizarea sau intervenţia tehnicii în exercitarea profesiunii. Lecţie asistată de calculator.	- Extinderea calculatoarelor şi microprocesoarelor în toate domeniile activităţii şcolare
Schimbarea raporturilor dintre activitatea instructiv-educativă şi activităţi care să permită lărgirea orizontului de cunoaştere al elevilor, precum şi activităţi de loisir	- Noutate şi valoare fie pentru cultură, fie pentru subiect
Cursuri opţionale pentru aria de consiliere şi orientare şcolară	a. Laborator dotat cu tehnică adecvată: teste, chestionare, aparate pentru alegerea unei şcoli sau profesiuni b. Loisir: dezvoltarea a unor profesiuni, în special artistice, tipuri speciale de sporturi

Model pentru tabloul relaţiei de consiliere şi orientare

care-i oferă cadrul legal necesar [Cf. 176, 177]. Sistemul de învăţământ oferă arii de profiluri de învăţare diferite, programe şcolare în funcţie de stadiul de dezvoltare intelectuală la care se află, un curriculum naţional, şi altul la decizia şcolii în funcţie de nevoi. Există arii curriculare fundamentale, obligatorii pe orizontală, pentru tot sistemul de învăţământ la un anume nivel după tipul de clasă şi după profilul liceului (agro-industrial, turistic, economic, artistic, etc.) Acestea au ca scop în egală măsură informarea, dar şi formarea psiho-intelectuală a elevului [51, 257, 258].

Astfel că, din perspectiva instruirii diferenţiate, profesorul devine un sfătuitor, un consilier al elevului. El indică acestuia sursele de informare, îl asistă în autoformare şi totodată organizează activitatea didactică. Rolul acestuia este cu atât mai dificil, cu cât diferenţele între elevi sunt mascate, iar notele nu pot măsura cu exactitate calitatea cunoştinţelor ci doar cantitatea lor. Profesorul evaluează alături de cantitate şi calitatea aplicării cunoştinţelor, stilul de lucru al elevului, pasiunea pe care o are pentru studiu şi consecvenţa cu care se pregăteşte. În clasele iniţiale, a V-a şi respectiv, a IX-a, profesorul porneşte de la evaluări iniţiale, după care conduce elevul spre adoptarea unei tehnici de pregătire care să-l conducă spre succes şi satisfacţie personală. Unii elevi au putere de adaptare şi dorinţă de afirmare încât vor impresiona profesorul cu răspunsuri corecte, dorind note maxime. Alţi elevi manifestă un interes slab pentru buna lor pregătire şi nepăsare faţă de notă punând profesorului probleme dificil de rezolvat. Consilierea individuală îl va conduce pe dascăl la descoperirea cauzelor lipsei de motivaţie pentru şcoală. Ajutorul pe care profesorul cu rolul de consilier îl va da adolescentului cu deficienţe în comportament şi pregătire este important pentru toată viaţa.

Procesul de observaţie, pe care profesorul îl parcurge continuu, îl conduce la sesizarea stării de spirit a elevilor, a dificultăţilor pe care le întâmpină în familie. Identificându-le, profesorul îşi asumă rolul de consilier şi ajută adolescentul să exploreze alternative, să clarifice aşteptările subiectului, să-l ghideze spre decizii optime, să-i susţină încrederea în propriile forţe sufleteşti..

În activitatea de consiliere şi orientare, confirmă sursele sus-numite, trebuie să-i deprindem pe subiecţi cu aptitudinile de a exprima aceşti termeni: nevoi / trebuinţe, cu punctul de gravitaţie care să cadă în interiorul lor, în reflexiile, cugetările lor despre ei. Trebuie să-i învăţăm să întrebuinţeze persoana întâi, în locul celei de a treia plural, să se adreseze la lucruri ce le pot găsi în interiorul lor (valori intelectuale, spirituale) şi nu în afara lor (bani, ranguri, glorie). Datoria consilierului este de a orienta consiliaţii să se adreseze acelor lucruri care să le poată garanta fericirea şi liniştea. Sau, preluând un termen din ştiinţele exacte, consilierea şi orientarea şcolară trebuie să aibă un punct de gravitaţie care să nu cadă în afara celor consiliaţi, să nu caute mulţumirea „de din afară", ci izvorul fericirii să fie propria lor putere vitală.

Cu alte cuvinte, viaţa noastră obiectivă, după afirmaţia lui A. Schopenhauer, trebuie să fie secundară celei subiective, de aceea virtuţile noastre intelectuale ne servesc mai ales nouă. Omul este un copil al nevoilor, de aceea dacă viaţa noastră nu este însoţită de vreo artă frumoasă, vreo ştiinţă, în care să-şi afle o mare parte a plăcerilor sale, va ajunge un izvor al primejdiilor [227, p.42].

Tezele teoretice examinate mai sus sunt sintetizate de *Modelul pentru relaţia de consiliere şi orientare* (*Tabelul 1*), care ne-a servit ulterior, alături de alte constructe, la desfăşurarea experimentului de constatare şi formare. Examinând *Modelul*, se poate vedea că acesta întruneşte principalele componnete ale procesului educativ/de COŞ, sugerează aţciuni concrete pentru realizarea acestei activităţi în cadrul dissciplinelor şcolare, inclusiv la orele/în afara lor de LLR.

1.3. Activitatea de consiliere şi rolurile consilierului

Consilierul, fie că este profesorul sau oricare dintre specialiştii antrenaţi în COŞ (*Tabelul* 2) ar trebui să facă dovada următoarelor aptitudini: respect pentru cel consiliat; întâmpinare susţinută a eventualelor probleme sesizate din neliniştile elevului sau din comportările mai puţin controlate din timpul orelor de curs; acompaniere; readaptare permanentă la ceea ce exprimă elevul; acceptare necondiţionată, fără critică la adresa a ceea ce face sau spune elevul; empatie de pătrundere în universul celuilalt; congruenţă, văzută drept concordanţă dintre comportament, sentimente şi vorbe; colaborare complicitară în sensul de implicare a elevului în rezolvarea propriilor probleme; gândire pozitivă [Cf. E.Cocoradă, Apud A.Peretti, 51].

Atât problemele cât şi capacităţile subiectului vor trebui să fie evaluate cu mare capacitate de către consilier. Rolul acestuia este *să întrebe*, *să încurajeze* şi *să sprijine* consiliatul. Specialiştii [G. Caplan, M.Golfried, E. Lindemann, citaţi de A.Pică] susţin că persoana care consiliază **nu trebuie să formuleze probleme**, după cum nici să sugereze soluţii, ci să-l ajute pe subiect să le găsească. În plus, specialistul în consiliere trebuie să îl înveţe pe elev să ştie unde/cum să caute şi singur soluţiile (a se vedea în Capitolul II modelul oferit de unele opere literare, tratate în cadrul orelor de literatură, unde se

arată că elevii analizează comportamentele unor personaje pe care pot să le accepte sau să le respingă în funcție de potrivirea sau nepotrivirea cu problema pe care o au. Pe de altă parte, soluții pot să găsească şi în ora de dirigenție, de unde pot împărtăşi experiențe personale, şi situații de viață care să le servească drept model). Una dintre modalitățile de consiliere pentru a-l determina pe consiliat să opteze singur pentru o rezolvare, este aceea de a-i diviza problema în *şapte paşi*, după modelul M.Goldfried (1975), citat de studiul A.Pică. Aceştia sunt:

1. identificarea problemei;
2. propunerea soluțiilor alternative;
3. repetarea fiecărei alternative până când toate implicațiile ei sunt clare;
4. alegerea unei soluții;
5. definirea paşilor ce trebuie făcuți spre soluționare;
6. efectuarea acestor paşi;
7. evaluarea rezultatului [198, p. 13].

Se poate vorbi ca de o reuşită şi de faptul că scopul a fost atins doar atunci când consiliatul şi-a dat seama că a dobândit o metodă de rezolvare pe care o va putea folosi şi în viitor.

Dintre abilitățile/competențele cele mai utilizate ale persoanei care realizează acțiunea de consilier, am optat, din multitudinea pe care le menționează studiile de specialitate, pentru următoarele:

ascultarea activă; *observarea*; *formularea şi adresarea de întrebări*; *reformularea*; *comprehensiunea*; *informarea*, *prospectarea*, *conştientizarea aspectului sau problemei care necesită consilierea*, *asumarea responsabilității*, *capacitatea de acțiune*, *implicare şi decizie*, *interpretarea prin joc de rol a diferitelor roluri din viață*, *schimbarea*, *integrarea socio-profesională*, *comunicarea*.

În cadrul acesteia din urmă, trebuie avut în vedere ca mijloacele de care dispune consilierul să exprime înțelegerea şi empatia. Şi acestea se realizează prin cuvinte sau expresii cu caracter retroactiv: adverbe şi interjecții de genul: *da, exact, aha, te înțeleg, te-am auzit, îți sunt alături, ceea ce spui mă interesează, şi eu simt la fel* etc. sau prin reverberare.

Lucrarea de față îşi propune să demonstreze cât de imperios este acest lucru de realizat de către fiecare profesor, chiar şi în cadrul disciplinei lui, cu scopul de a pune la dispoziție întreg arsenalul de instrumente necesare rezolvării, dar şi pentru a menține un climat favorabil, optimizant în relațiile/contactele ce se stabilesc între elev şi catedră; catedră – părinți; elevi – părinți; elevi – colegi.

Educatorul a fost prima persoană, după familie, răspunzătoare nu doar față de competențele de cunoaştere teoretică ci şi de formarea de caractere şi personalități capabile să se integreze în social. În acest sens, este exemplul excepționalului dascăl Domnul Trandafir (M.Sadoveanu, *Domnul Trandafir*) sau cel al dăscăliței din poezia lui O.Goga (*Dăscălița*) este definitoriu.

Povestirea *Domnu Trandafir* este un omagiu adus de scriitor unui OM, care şi-a dedicat viaţa în slujba educării copiilor: „Când trebuia câteodată, sâmbăta după-amiază, să ne cetească din poveştile lui Creangă, ne privea întâi blând, cu un zâmbet liniştit ţinând cartea la piept, în dreptul inimii – şi în bănci se făcea o tăcere adâncă, ca într-o biserică." [143, p.108]. Calităţile sale umane îl recomandă ca pe un excelent pedagog, care le-a modelat nu doar învăţătura, ci şi sufletul, ca un adevărat apostol: „… dar sunt nişte lucruri aşa de neînsemnate când le pui faţă în faţă cu învăţătura cealaltă, sufletească, pe care ne-o da Domnu! Şi ne-o da această învăţătură nu pentru că trebuia şi pentru că i se plătea, dar pentru că avea un prisos de bunătate în el şi pentru că în acest suflet era ceva din credinţa şi din curăţenia unui apstol" [Ibidem, p.109].

La rândul său, O.Goga, prin portretul Dăscăliţei, ne prezintă modelul de sfătuitor şi îndrumător de suflete: „Moşnegi, ceteţi ai cărţilor din strană, / Din graiul tău culeg învăţătură, / E scris par' că 'n zâmbetele tale / Seninătatea slovei din scriptură. Iar barba lor, căruntă ca amurgul, / Ei strâng prinosul lacrimilor sfinte, / Căci văd aievea întrupat ceaslovul, / În vorba ta domoală şi cuminte." [102, p.20].

În ambele opere sunt punctate unele dintre cerinţele de bază ale activităţii de consiliere: privirea blândă, zâmbet, bunătate, capacitate de a le da învăţătură sufletească, vorbă domoală - aşa numiţii stimuli afectivi.

Criticul literar Titu Maiorescu, într-o scriere confesivă de tinereţe, *Jurnal*, sublinia trăsăturile/abilităţile de orientare şi formare profesională pe care le-au avut unii din dascălii săi: „Pentru cultura mea filosofică a fost mare însemnătate prof. Lang, care prin expunerea sa atrăgătoare m-a făcut să cunosc frumuseţile modelelor greceşti şi anume, între ele, pe Demostene. (…) Apoi prof. dr. Zhishmann, care, în privinţa pasiunii ştiinţifice, totdeauna egală cu sine însăşi, netulburată de vreun capriciu (la interpretările lui Sofocle) a fost pentru mine un model" [Cf. 232, p. 91-92].

T. Maiorescu avea încă de la vârsta de 17 ani vocaţie de consilier. El analizează cu simţ lucid trăsăturile de personalitate ale colegilor săi de şcoală, anunţând de la această vârstă creatorul de şcoală ce avea să devină: „Rossmanit, un cap ordonat; Tegetthoff, fire aspră, respingătoare privită din afară, dar lăuntric însufleţit de o mare ardoare ştiinţifică, sprijinit îndeosebi pe un neobosit studiu şi cu foarte lăudabile cunoştinţe în domeniul ştiinţelor naturale; Armin Lohner, un cap bun … poate va ieşi ceva din el; L. Ozegovic, un gentilom, patriot integru, aspru; când şi când teoretician al „legării de tradiţie, ceea ce însă, lui, lucru curios, nu-i stă rău"[Ibidem].

Am prezentat câteva dintre opiniile unor personalităţi deosebite în cultura şi educaţia românească, care susţin ideea că persoana cea mai indicată să influenţeze şi să modifice evoluţia intelectuală şi umană a copilului/adolescentului este profesorul, care prin harul său didactic şi prin disciplina pe care o însufleţeşte reuşeşte să formeze atitudini, convingeri, să dezvolte abilităţi. Prin ţinuta lui reuşeşte să influenţeze pozitiv conduita elevilor, el însuşi fiind un reper şi un model de urmat.

Rolurile profesorului sunt foarte complexe şi decurg din finalităţile învăţământului. El se află în rolul unui facilitator al diferitelor schimburi: ştiinţifice, informatice, culturale, estetice, morale, religioase, sociale. Transmiterea unor cunoştinţe în care aceştia sunt specialişti va fi subordonată descoperirii unei probleme trăite. Aşadar, profesorul trebuie să ştie şi să stăpânească pe lângă cunoştinţele tehnocrate ale disciplinei căreia îi aparţine ca formaţie şi cum trebuie să le transmită precum şi care va fi interesul şi impactul informaţiilor şi deprinderilor transmise elevului său în social. Cu alte cuvinte, profesorul trebuie să ştie să utilizeze şi să combine mijloacele de control ale achiziţiilor, afirmă M.Jigău [132, p.5]. (A se vedea şi subcapitolul *Atitudinile, abilităţile şi cunoştinţele consilierului* din Capitolul II, în care este prezentată analiza faptelor, tehnicilor şi metodelor de consilier, abordate din perspectiva modelelor literare).

Prin menirea lor, profesorii de diferite discipline sunt obligaţi să vegheze şi să răspundă nevoilor elevilor precum şi ale societăţii pentru care îi pregătesc, idee promovată şi de O.Goga, în 1932 (*Mărturisiri literare*), care considera că scriitorul are rolul şi menirea unui pedagog: „Eu, graţie, structurii mele sufleteşti, am crezut întotdeauna că scriitorul trebuie ă fie un luptător, un deschizător de drumuri, un mare ***pedagog al neamului*** (subl.n.- M.F.) din care face parte, un om care filtrează durerile poporului prin sufletul lui şi se transformă într-o trâmbiţă de alarmă [102, p. XL]. Aşa cum scriitorul are rol de pedagog pentru neamul din care face parte, pe care este dator să-l reprezinte, la fel şi profesorul are menirea de a transmite norme sociale şi morale elevilor săi. El nu poate aborda concepte estetice precum: binele, adevărul, frumosul, sau principii/valori sociale (toleranţa, competiţia, democraţia, patriotismul) fără să facă legătura cu nevoile personale şi ale societăţii spre care tinde.

A. de Peretti, citat de E.Cocoradă [51], creează modelul în care se structurează finalităţile şcolii în funcţie de sarcinile educatorului văzut în diferite roluri. În această bază, am elaborat un model prin care literatura de specialitate (E. Cocoradă şi C. Neamţu) au descris rolurile celui care consiliază (*Tabelul 2*).

Al doilea argument de bază pentru recunoaşterea cadrului didactic drept consilier şcolar în multiplele funcţii ale acestei activităţi vine din practica educaţională, care este incontestabilă în acest sens. În ceea ce priveşte **funcţiile de bază ale COŞ**, această activitate:

- oferă informaţii;

- este suportivă în sensul că ajută elevul / îl ghidează spre optarea pentru o carieră care să i se potrivească ajutându-l să-şi dezvolte capacităţi de planificare a acesteia încă din şcoală.

Totodată, COŞ formează abilităţi pentru atingerea şi menţinerea stării de bine.

Dar poate cea mai importantă funcţie a acestei activităţi este aceea că se adresează elevului normal, cu scopul de a preveni acutizarea şi cronicizarea problemelor şi evitarea crizelor.

Tabelul 2

ROLURI	DESCRIERE
Persoană resursă	Transmite informaţii, instruieşte, defineşte obiecte, consiliază elevul în funcţie de metodele de învăţare cele mai adecvate*
Specialistul în relaţii inter-personale şi grupale	Este diagnostician, consilier, organizator al grupului ori mediator între grupul de elevi şi lumea din afara şcolii. Acesta, prin competenţele sale de agent de comunicare, va satisface trebuinţele de comunicare ale adolescenţilor. Ca agent de socializare, profesorul va satisface necesităţile de relaţionare ale adolescenţilor care au carenţe de relaţionare cu părinţii, colegii.
Tehnician	Propune situaţii de învăţare, favorizează realizarea de producţii audiovizuale şi informatice, lecţii asistate de calculator.
Evaluator	Controlează progresul învăţării cognitive ori sociale, consiliază elevii pentru a depăşi obstacolele în învăţare
Cercetător	Sprijină proiectele individuale de studiu, de dezvoltare personală ale elevilor şi ale grupului
Terapeut	Este empatic, se îngrijeşte de problemele emoţionale ale elevilor. Profesorul ca terapeut îşi asumă tot mai mult funcţia de consilier, el devine un observator sensibil al comportamentului elevilor, un îndrumător persuasiv şi un sfătuitor al acestora. Ca agent cognitiv va încerca să participe la diminuarea dezechilibrelor psihice, emoţionale.
Descoperitor	El identifică particularităţile creative, estetice, dramaturgice ale adolescentului; îi oferă posibilitatea de a interpreta diferite roluri pe care identificându-le, adolescentul poate să şi le asume sau să se disocieze de ele. De exemplu, unul dintre scopurile esenţiale ale disciplinei *Limba şi literatura română* este de a cultiva adolescenţilor aptitudini creative, dramaturgice, formarea spiritului critic şi să-i conducă către autonomie estetică, morală şi axiologică.
Catalizator de emancipare afectivă şi intelectuală	Acţionează pentru dezvoltarea echilibrată şi armonioasă a minţilor adolescenţilor, îi ascultă şi îi ajută să se exploreze şi să înţeleagă mai bine universul intim şi prin descoperirea acestuia să se înţeleagă pe ei înşişi. O astfel de ipostază presupune preocuparea acestuia de a găsi cele mai potrivite metode şi strategii acţionale pentru a-i face pe adolescenţi să-şi însuşească/dobândească informaţiile necesare cunoaşterii disciplinei pentru a conduce la autonomie intelectuală şi axiologică; să-l ajute să descopere blocajele de orice natură, barierele de comunicare; să-l determine, pe baza unei experienţe vaste şi a unei experienţe mature, să îşi formeze o disciplină a vieţii: lectura, comunicarea, sinteza, interpretarea, creativitatea.
Partener al educaţiei	Intră în relaţie cu alţi factori ai educaţiei: cu părinţii, cu agenţi de cultură. Profesorul îşi asumă rolul de consultant şi consilier al familiei, angajând împreună cu părinţii şi alţi factori de cultură, activităţi care să ofere adolescenţilor schimbul de informaţii din diferite domenii ale culturii sau ştiinţei, asigurând un comportament şi atitudini dezirabile ale adolescenţilor; dirijându-l şi determinându-l să interacţioneze cu lumea, să comunice cu noul

	din lumea exterioară adolescentului; să îl prevină asupra influenţelor ce se vor exercita asupra lui şi să îl ajute să reacţioneze potrivit acestor influenţe.
Membru al corpului profesoral	Intră în relaţii orizontale cu ceilalţi profesori şi relaţii verticale cu directorii, inspectorii etc.; profesorul poate fi implicat în evaluarea, consilierea altor colegi; gândeşte strategii de acţiune educativă comună (predarea în perechi), militează pentru interdisciplinaritate, etc.

Rolurile educatorului în activitatea didactică

(Apud: E.Cocoradă, 51, p. 7-11, A. de Peretti, 193 şi C. Neamţu, 169, p. 123-124)

Tabelul 3

Tipuri de COŞ	Descriere	Persoană care consiliază	Instituţie
Informaţională	Oferă informaţii pe o temă / domeniu	Persoană abilitată, consilier tehnic	Ghişeu de informaţii cu persoanele
Tehnică	Oferă informaţii / sfaturi privind execu-ţia unor lucrări, derularea unor proce-dee într-un domeniu	Persoană abilitată, consilier tehnic	Ghişeu de informaţii
Suportivă	Oferă sprijin emoţional şi moral în situaţii dificile	Părinte Profesor Psiholog, Prieten	Cadru informal (familie, grup, prieteni) Cadru formal (şcoală, cabinete de psihologie)
Vocaţională	Dezvoltă capacitatea de planificare a carierei. Este o activitate de consilie-re destinată depistării unor aptitudini pentru o anumită artă sau ştiinţă; sau depistarea predispoziţiei pentru un anumit domeniu de activitate sau pentru o anumită profesiune.	Psiholog Profesor Diriginte	Şcoală Întreprinderi Servicii de resurse umane
Pastorală	Oferă sfaturi, ghidează conduita religioasă/de spirit	Preot	Biserică
De dezvoltare	Formare de atitudini şi abilităţi care să permită atingerea stării de bine	Părinte,Profe-sor, Psiholog	Cadru informal Cadru formal
Psihopedagogic ă (educaţiona-lă)	Oferă repere pentru menţinerea sănătăţii mentale, emoţionale, fizice, sociale şi spirituale	Profesor Învăţător	Clasa
De criză	Asistă persoane aflate în impas	Psiholog, psihiatru	Cabinet psihologic
Orientare şcolară	Alegerea în funcţie de abilităţi personale şi în funcţie de cerinţele societăţii.	Psiholog Profesor Diriginte	Cabinet psihologic Şcoală
Orientare profesională	Activitate de consiliere a adolescen-ţilor pentru a-i ajuta să ia o hotărâre în privinţa vieţii lor profesionale		Cabinet psihologic Şcoală

Descrierea tipurilor de consiliere şi orientare

(Adaptare după A. de Peretti, Cf. E.Cocoradă, 51, p.8)

Cu această precizare ne apropiem şi mai mult de ideea că profesorul este la fel de indicat să desfăşoare, în cadrul disciplinei sale, activitatea de consiliere ca şi consilierul specializat. Deşi lucrează cu întreaga clasă, profesorul tinde prin toate activităţile sale diferenţierea tratării elevilor în funcţie de temperamentul lor, observat pe o perioadă îndelungată de timp, de abilităţile psihice şi intelectuale, dar şi de dorinţele lor.

La fel de importante ca şi rolurile consilierului sunt şi **tipurile de COŞ** (*Tabelul 3*).

Unele tipuri de COŞ sunt prezente în toate activităţile, doar cea de criză este limitată şi strict specializată.

Consilierea adolescenţilor, indiferent de sfera căreia i se adresează, impune anumite **particularităţi de caracter ale consilierului**, comune fiecărei sfere de activitate: politeţe, amabilitate, toleranţă, cinste, demnitate, devotament, responsabilitate, ce se şlefuiesc prin activităţile nemijlocite la clasă. Atingerea obiectivelor educative conduce la acţiunea coroborată a triadei *familie – profesor diriginte – psiholog şcolar*.

O altă delimitare a rolurilor celui care face această acţiune este privită de A. Băban [22], care distinge între două terminologii: consilierii educaţională şi consiliere psihologică (*Tabelul 4*).

Tabelul 4

Roluri	Consiliere educaţională	Consiliere psihologică
Cine?	Profesorul abilitat pentru activităţi educative (dirigintele)	Psihologul şcolar
Unde?	În cadrul orelor de consiliere şi orientare şi de dirigenţie	În cabinet de consiliere
Grup ţintă	Clasa de elevi, părinţi	Elev, părinte, grup de elevi
Obiective	Dezvoltare personală. Prevenţie Promovarea sănătăţii şi stării de bine	Dezvoltare personală.Terapie Remediere
Tematică	Cunoaştere şi imagine de sine Dezvoltarea abilităţilor de comunicare Dezvoltarea creativităţii Dezvoltarea deprinderilor de învăţare eficientă Controlul stresului Dezvoltarea abilităţilor de prevenire a afectivităţii negative şi a factorilor de risc Consiliere vocaţională Controlul stresului Managementul timpului Responsabilitatea socială Luarea de decizii responsabile	Consiliere pe probleme Evaluare psihologică Terapie individuală şi de grup Consiliere vocaţională Dezvoltarea unor proiecte de prevenţie Cursuri de informare pentru profesori şi părinţi Realizarea de materiale informative Cercetare în domeniul consilierii Intervenţii în situaţii de criză (divorţ, deces, boală)

Consiliere educaţională / Consiliere psihologică
(Apud A.Băban, 22, p. 20)

Am sintetizat funcţiile şi tipurile de COŞ, am delimitat caracteristicile tipurilor de COŞ, deoarece, în cadrul sistemului naţional de învăţământ al României, ambele activităţi sunt practicate în cadrul aceleiaşi instituţii (în cazul nostru, al liceului), dar separat, de către fiecare persoană consiliatoare. Această activitate însă urmează să se desfăşoare la cei mai înalţi parametri profesionali, deci trebuie cunoscute atât limitele activităţii fiecărui consilier cât şi relaţiile ce pot fi stabilite atât între consilierii din aceeaşi unitate de învăţământ cât şi sursele/valorile educative/de COŞ ale instituţiei, aşa încât fiecare specialist să sigure adolescentului intervenţiile cele mai adecvate.

În ceea ce priveşte profesorul de LLR, acesta, aşa cum am arătat mai sus, dispune de surse/valori educative/de COŞ incomparabile cu ale celorlalţi consilieri din şcoală graţie specificului literaturii artistice care se adresează fiecărui elev/consiliat în parte.

1.4. Modele şi teorii în activitatea de consiliere şi orientare şcolară

1.4.1. Modele şi perspective (direcţii) de consiliere şi orientare şcolară

În cercetarea noastră am optat pentru conceptul conform căruia prin consiliere şi orientare se înţelege *o activitate de intervenţie, de prevenire, de remediere, de corectare şi de ameliorare* a situaţiei, comportamentelor sau atitudinilor elevilor, activitate realizată de către *cadrul didactic*.

R.Bertrand şi L.Valois (1982), citaţi de E.Vrăjmaş [258, p.96], identifică trei paradigme socio-culturale şi educative ce stau la baza modelelor de intervenţie asupra familiei, văzute ca nişte meta-imagini ale societăţii. Totodată, E.Vrăjmaş prezintă trei modele de comportamente ce ar putea fi aplicate în activitatea de consiliere şi orientare, inspirate din J.P.Pourtois şi C.Boutin (1994):

1. Modelul educativ raţional
2. Modelul educativ umanist
3. Modelul educativ simbioenergetic [Ibidem].

Potrivit specialiştilor în educaţie, putem repera câteva orientări care stau la baza intervenţiilor socio-educative şi prin prisma cărora putem să influenţăm comportamentul subiectului educat. Acestea sunt:

1. Perspectiva comportamentalistă, ce vizează schimbarea de comportamente
2. Perspectiva interrelaţiilor, ce vizează ameliorarea sistemului relaţional
3. Perspectivă care se concentrează pe dezvoltarea proceselor cognitive
4. Abordarea integrativă, cea care face o sinteză a abordărilor
5. Teoria constructelor personale
6. Metoda experimentală
7. Senzualismul şi raţionalismul.

Perspectiva comportamentalistă pune accentul pe modificarea comportamentelor şi pe întărirea schimbărilor dorite în intervenţia care se adresează dificultăţilor de învăţare. Această abordare se referă la comportamentele observabile şi nu la ideile şi gândurile conştientului sau ale inconştientului. Are în vedere dispariţia unor comportamente şi însuşirea altora, adecvate procesului de învăţare. Ea se inspiră de la curentul behaviorist promovat de J.Watson, B.Skinner, A.Bandura, R.Stats, B.Raynor [Cf. E.Vrăşmaş, 258, p.96].

Tehnica aplicată s-ar putea descrie astfel: mai întâi se urmăreşte/observă comportamentul pe care dorim să-l instalăm sau să-l facem să dispară. Apoi putem recurge la aplicarea unor practici de modelare sau de transformare care să întărească progresiv răspunsul subiectului pe măsură ce se apropie de comportamentul dezirabil. De exemplu, în cazul dificultăţilor de limbaj sau de exprimare observate la un elev profesorul ar putea aplica un model des folosit în tehnica de consolidare şi anume *scris-cititul*. Elevul va fi încurajat să scrie şi să copieze anumite texte pe care ulterior să citească tot ceea ce a scris cu voce tare.

Behaviorismul social, reprezentat prin A.Bandura şi R.Staats (1964) [Cf. 258], se bazează pe studii realizate asupra copiilor prin observarea comportamentelor lor în situaţii structurate şi nestructurate. Ei atrag atenţia asupra imitaţiei care porneşte de la indicaţii furnizate de ceilalţi şi susţin că **imitaţia**, schimbarea şi învăţarea prin observare constituie o bună parte din patternurile copilului. Totodată, învăţarea prin observare constituie o bună parte din patternurile copilului. Toate formele de behaviorism se caracterizează prin faptul că pun accentul pe comportamente observabile. Modelul învăţării sociale susţine că majoritatea comportamentelor adaptate sau inadaptate provin de la învăţarea efectuată în cadrul unor interacţiuni constante ale organismului cu mediul înconjurător [Cf. E.Vrăşmaş, 258, p. 97; Apud O'Dell, 1974]. Copilul deprinde un anumit lucru sau comportament dacă încearcă să îl imite. Astfel, la început, mama îl învaţă pe copil să zâmbească, zâmbindu-i tot timpul. După un timp, copilul va imita gestul mamei. Învăţătorul va învăţa copilul să scrie literele alfabetului punându-l să imite anumite semne „bastonaşe". Majoritatea fetelor mici îşi doresc să semene cu mamele lor şi de aceea se îmbracă în hainele acestora, se machiază cu fardurile lor, încercând de la o vârstă fragedă să le imite comportamentul – autoritar sau conciliant – aplicat pe păpuşile pe care le au. Or, se pune accentul pe faptele oferite de modele.

A. Mattelart, M. Mattelart, în studiul lor, *Istoria teoriilor comunicării*, analizând conduitele colective, afirmă că acestea pot evidenţia cel mai bine dublul proces făcut din relaţii complementare şi concomitente: „socierea" şi „disocierea". Cea dintâi corespunde capacităţii individului de a se asocia şi constituie o bază pentru securitatea individului, care simte că face parte dintr-un întreg. La rândul ei, noţiunea de interdependenţă stă la baza ideii unei comunicări necesare. Cea de-a doua corespunde capacităţii de disjuncţie şi-i îngăduie să ajungă la un alt ordin de semnificaţie [153, p. 16). Autorii

menționați fac referință la psihologia socială a lui G.Tarde, care în 1906, prin *Legile imitației*, a încercat să construiască o teorie sociologică bazată pe imitație şi care discutând raporturile sociale, afirmă că individul este puternic influențat de sugestie şi sugestibilitate, iar noțiunile sale de imitație şi contraimitație, sunt şi ele legate de cele dintâi, ca şi invenția.

Aceste idei, credem, pot evidenția cel mai bine dublul proces al socierii şi disocierii. Această conduită a individului, prin care acesta îşi părăseşte individualitatea şi se lăsa sugestionat de ceilalți, Z.Freud o explică prin nevoia individului de a fi în acord cu ceilalți decât în opoziție cu ei. Dar el poate accepta să acționeze în conformitate cu sentimentele de atașament față de grup. Prin intermediul unui proces de învățare a conformității, elevul devine purtătorul unei culturi, ale cărei valori şi simboluri le interiorizează. El va deveni astfel un „programat", în sensul că va interpreta anumite contexte şi situații şcolare şi va reacționa la ele în funcție de codul axiologic dobândit [93]. În acest sens, G. Tarde preciza că nu aparții decât unei singure mulțimi, dar poți face parte din mai multe „publicuri" în acelaşi timp [Cf. 153, p. 18]. Şi prin „mulțimi" înțelegem un singur pattern, model, iar prin „publicuri" înțelegem o serie de influențe specifice.

Spre deosebire de autorii sus-menționați, sociologii [C. Schifirneț, 225, 226; C. Constantinescu, 53] definesc colectivitatea pornind de la ceea ce este instituit şi de la structuri cum ar fi familia, şcoala, grupurile de interese. În contextul clasei de elevi, de exemplu, profesorul influențează comportamentul elevului prin sistemul de sancțiuni, încurajări, note. Spațiul clasei oferă un teren favorabil pentru desfăşurarea unor procese de influențare socială care se pot localiza la nivelul interacțiunilor profesor-elev, dar şi elev-elev.

Capacitatea de a-l influența, de a-l comanda pe celălalt este descrisă de Serge Moscovici în studiul său *Psihologia socială a relațiilor cu ceilalți* prin noțiunea de *asertivitate* [Cf. 153, p.21].

Cristina Neamțu, citându-l pe T. Parson, care a studiat procesele de influențare la nivelul clasei de elevi, arată că ea se manifestă în numeroase situații de activitate educativă susținută şi concertată pe obiective. „Un individ care are nevoie de informații pentru a se adapta sau a interacționa cu mediul ajunge să interacționeze cu alții pentru a obține acele informații. Influența apare când individul acceptă informația de la altcineva, condiția esențială a influențării fiind dispoziția individului de a accepta informația de la un altul. Această dispoziție este determinată de cantitatea de încredere acordată de individ sursei de informație. La rândul ei, încrederea depinde de cunoştințele individului despre sursa de informare şi de capacitatea sursei de a satisface nevoile individului; cu cât încrederea e mai mare, cu atât şi influența este mai mare" [169, p.98]. De aici rezultă nevoia de model pe care profesorul prin competența sa axiologică poate şi trebuie s-o ofere instituind adolescenților o conştiință axiologică. Pentru a influența, această dispoziție este determinată de gradul de acceptare, de probare a calității informației şi de capacitatea sursei de a identifica nevoile adolescenților.

Referitor la relația dintre şcoală şi colectivitatea de adolescenți, scopurile organizației, în cazul liceului, sunt: adaptarea şcolară care implică atât obținerea performanțelor şcolare cât şi acomodarea la grupul şcolar, prin asimilarea unor valori sociale şi norme morale [86]. Din punct de vedere sociologic, notele nu constituie doar nivelul competențelor cognitive ale elevului, ci, mai ales, reflectarea modului în care acesta se conformează cerințelor şcolare. Rolul şcolii este, în primul rând, de a-i facilita elevului un set de experiențe sociale ce au menirea de a asigura internalizarea unor valori (adaptabilitate, responsabilitate) care să pregătească elevul ca viitor adult, cu un anumit statut în societate, cu multiple roluri (coleg, prieten, pieton, fiu/fiică, pacient, client, salariat etc.), angajat într-un proiect personal de dezvoltare.

Aspecte precum autoritatea morală a profesorilor, accentul pe care aceştia îl pun pe conformitate şi pe angajamentul în vederea obținerii de achiziții academice pot fi factori de influențare şi modelare a comportamentului adolescenților.

B Ficeag, citându-l pe J Piaget în studiul său *Tehnici de manipulare*, menționează că şcoala, înainte de a fi un mijloc de comunicare a cunoştințelor, este instituția care:

- îi obişnuieşte pe elevi cu spiritul de subordonare față de autoritate, reprezentată în şcoală de către profesori, inspectori, comisii de examinare. Datorită acestui exercițiu, mai târziu adolescentul se va putea conforma legilor şi diverselor reglementări, se va supune şefilor şi autorităților statului;

- obişnuieşte elevul cu simțul responsabilității, exersat şi dezvoltat prin nevoia de a-şi face temele într-un anumit interval de timp, de a prezenta rezultatele sale la un anumit termen prestabilit, acest gen de exercițiu îl va ajuta să se integreze în sistemul social, să-şi îndeplinească obligațiile familiei, profesionale şi sociale, să se dedice rezolvării tuturor problemelor de care depinde succesul problemei sale;

- obişnuieşte elevul cu necesitatea de a respecta un program strict; faptul că trebuie să fie prezent la şcoală în fiecare zi, să fie punctual, să respecte durata lecțiilor şi a pauzelor, a semestrelor şi a vacanțelor îl ajută pe elev să accepte şi să respecte mai uşor un program profesional de mai târziu;

- promovează spiritul de competiție; notele, calificativele, premiile, alte genuri de recompense care să dezvolte elevilor o imagine pozitivă despre sine (recompense de natură materială: cărți, casete audio-vidio, jocuri, material sportiv; recompense exprimate prin diverse activități: excursii, vizite, serate; recompense de ordin social: apreciere publică, încredințarea unor responsabilități); participările la concursuri şcolare îi creează obişnuința de a se zbate pentru promovarea profesională [B. Ficeag, 91, p. 43-45].

Prin categorisire, atribuire, influențare socială şi afiliere rezultă că în câmpul clasei de elevi există două microgrupuri: elita şi grupul deviant, puternic polarizate din punctul de vedere al confruntării lor

la scopurile şcolare. Această dispoziție reflectă relațiile de sociere şi disociere. Elevii îşi modelează identitatea socială prin intermediul apartenenței lor la unul dintre aceste grupuri.

Autori de referință [J. Piaget, A. Mattelard, M. Mattelard, J. Dewey] menționează că nu poate fi neglijată noțiunea de *imitație* în formarea / reglarea conduitei sociale a indivizilor fără a vorbi şi de psihologia colectivă. Pentru a putea vorbi de o societate, în cazul nostru de o colectivitate, cea de elevi, trebuie să recunoaştem că funcționează legea imitației. Clasa de elevi nu poate exista decât ca o grupare eterogenă, în care se observă tendința adolescentului de a se afirma şi de a copia modele. Cei atraşi de excentricism, de modă vor imita interpreți şi cântăreți în vogă, în timp ce firile echilibrate se vor apleca spre modelele oferite de mari personalități din lumea culturii universale. Conform acestei teorii, reglarea la vârsta adolescenței se bazează pe tendința lor instinctivă de a copia acțiunile, vestimentația, gestica, limbajul celor admirați de public. Instinctul de imitație nu este puternic la toți adolescenții. Mulți tineri sunt înclinați să se găsească pe ei înşişi şi atunci se vor impune prin originalitate, dorind în mod deliberat să nu imite şi să nu fie imitați. Tendința lor nu este de a se conforma modelelor, ci de a prelua acele valori care se mulează pe nivelul lor de moralitate şi filozofie de viață. Aceştia devin ei înşişi modele pentru colegii lor, dacă nu indignează prin nonconformismul lor la tendințele modei. Ei rareori au probleme, ştiind să-şi păstreze echilibrul psihic şi emoțional. Prietenia lor este dorită, iar prezența lor este tonică. Unii sunt timizi şi retraşi, dar încrezători în valorile lor sufleteşti. Alții debordează de bună dispoziție şi veselie. Aşadar, nevoie de consiliere au firile vulnerabile, *cei care în familie nu au primit afecțiune, căldură şi susținere morală* (subl.n. - M.F.).

Adolescenții cuprinşi în sistemul de învățământ sunt temperamental diferiți. Aceştia se înțeleg între ei în funcție de afinități, tind să acționeze călăuzindu-se după idei primordiale în familie, preluate de la adulții pe care îi iubesc. Supuşi unor cerințe unitare - punctualitate, pregătire, evaluare, sarcini - ei sunt obligați să răspundă pozitiv şi responsabil. Într-un grup se pot consemna manifestări violente, în altul indiferență față de normele şi valorile şcolare, încât absenteismul şcolar să fie o sursă de imitație. Aceste obiceiuri pot să se soluționeze dacă acțiunea educațională conştientă joacă un rol în aprobarea şi dezaprobarea acestor tipuri de comportament şi impune măsuri de consiliere şi reglare coroborând familia cu şcoala.

Dintre diferiții factori, cauzele care conduc la acest efect al devianței şcolare se remarcă constrângerea şi coerciția. O persoană care provine dintr-un mediu social dezorganizat, se simte lipsit de jaloane şi influențe pozitive care să-l orienteze, să-l motiveze, să-l echilibreze. Eul interior şi Eul exterior se află în conflict. Consilierul are rolul de a crea o stare de spirit pozitivă în interiorul grupului încât fiecare să-şi găsească confortul sufletesc necesar. Cadrul didactic trebuie să trateze diferențiat pe fiecare adolescent, încât acesta să atingă dezvoltarea armonioasă a personalității sale în funcție de dominantele sale de inteligență şi aspirație. Expuşi la multiple oportunități, elevii vor accepta că au

dreptul şi obligaţia de a contribui la propria formare încât performanţele lor să fie mereu în ascensiune. A greşi nu este condamnabil, face parte din experienţa de viaţă. A avea calităţi şi defecte este normal pentru fiecare fiinţă umană. Ştacheta va fi ridicată în funcţie de posibilităţile fiecăruia, iar dorinţa de autodepăşire trebuie să-l anime pe orice tânăr care aspiră la reuşita în viaţă [Cf. 1, 101, 169].

Instinctul imitaţiei poate fi un factor al dezvoltării unei acţiuni negative. Literatura are astfel de exemple prin pedagogii şi formatorii de şcoală: T. Maiorescu sau M. Kogălniceanu. [174, 201]. Folosit însă în vederea unui scop educativ, instinctul de imitaţie, poate să devină un factor al dezvoltării personale fiind totodată o modalitate de formare a unei anumite înclinaţii comportamentale, un mod de a înţelege evenimentele şi actele care să îi permită individului să participe la activităţile comune. În acest sens, este cunoscut faptul că persoanele sunt interesate să acţioneze în spirit de răspundere una faţă de cealaltă. Astfel se ajunge la considerarea imitaţiei ca factor principal în promovarea reglării sociale [G. Tarde, citat de E. Lovinescu preluat în143].

Or, nevoia de imitaţie în mediul educaţional instituţionalizat, la vârsta adolescenţei, se referă la consilierea şi orientarea comportamentelor umane: gradul de inserţie al acestora într-o anumită cultură, cultura şcolară şi achiziţia de diferite roluri şi statusuri sunt acte care permit anumite înclinaţii comportamentale ce pot fi imitate. În cadrul abordărilor psihanalitice, relaţiile umane, în particular, cele intragrupale şi inergrupale sunt determinanţi importanţi ai performanţei în procesele cognitive luând în considerare situaţii de competiţie sau de cooperare, cât şi asupra proceselor motivaţionale.[69, 258].

Perspectiva interrelaţiilor are în vedere activităţile axate pe dimensiunile interrelaţionale. Există numeroase abordări care explică în feluri diferite procesele relaţionale dintre indivizi: abordare psihanalitică, abordare umanistă care insistă asupra dimensiunilor pozitive legate de modul de stimulare şi de orientare al dezvoltării. Ştiinţele comunicării sunt şi ele parte a modelelor.

Perspectiva umanistă (rogeriană) este centrată pe persoană. Ea pune accentul pe relaţiile interpersonale, văzute ca un mijloc şi ca un sprijin în rezolvarea diferitelor probleme. Promotorii ei sunt G.Allport, Ch.Boühler, A.Maslow (1972), C.Rogers (1968,1985), E.Gendlin (1975). Acesta din urmă a realizat o teorie a dezvoltării omului bazată pe înţelegerea forţelor pozitive şi pe capacitatea lui de autodezvoltare într-un context permisiv. Această abordare porneşte de la teza conform căreia fiecare om posedă tot ceea ce-i poate permite să se dezvolte, prin urmare, deţine el însuşi capacitatea de a evolua [Cf. E.Vrăşmaşu, 258, p.98]. De aici, rolul şi responsabilitatea consilierului, fie el psiholog, educator sau profesor, de a încuraja în permanenţă potenţialul înnăscut al elevului, ***de a-i potenţa aptitudinile şi competenţele*** şi de a nu permite ca acesta să se risipească. El poate îndeplini această sarcină dacă realizează în permanenţă acţiunile:

- încurajarea expresiei libere a sentimentelor, opiniilor elevului;

- recunoaşterea şi evidenţierea sentimentelor/opiniilor exprimate de elev;

- exprimarea empatiei referitor la problemele legate de elev;

- susţinerea în acţiuni a elevului;

- permisivitatea pentru elev ca acesta să se pronunţe/să aleagă/să ia decizie în legătură cu orice situaţie ivită în educaţia sa;

- atitudine caracterizată de înţelegere, toleranţă, de acceptare necondiţionată a persoanei care beneficiază de intervenţie [Cf. 86, 220, 258].

A. Rotaru, referindu-se la psihoterapeutul american C. Rogers, pune accent pe două direcţii teoretice: „consilierea centrată pe persoană", care dezvoltă o „abordare non-directivă", şi „teoria raţional emotivă" [220, p. 29].

Obiectivul principal al consilierii îl constituie dezvoltarea personalităţii, în evoluţia ei spre maturizare. Dezvoltarea se realizează optim dacă individul se simte acceptat şi înţeles. Atitudinea consilierului este una de înţelegere bazată pe ascultare şi atenţie acordată celui consiliat. Aceeaşi abordare întâlnim şi la P.Iluţ, autor care operează cu noţiuni de *self*-ul /EU-ul şi *self concept/* imaginea de sine. Conceptul sintetizator de *self* este corespondentul termenului de *identitate*,care la noi îmbracă forma lingvistică de *sine.* Preluat din limbajul disciplinelor socio-umane, termenul *identitate* s-a operaţionalizat prin identificarea persoanelor cu grupul sau categoriile sociale (vârstă, sex, clasă, etnie) [P. Iluţ, 120, p.13]. EU-ul are nevoie de obiectivare prin relaţiile cu ceilalţi. Adaptarea este concepută în strânsă relaţie cu imaginea de sine. Astfel că o imagine de sine negativă apare dacă individul este ignorat, neacceptat, lipsit de respect. Ori, consilierea are la bază aprecierea şi stima semenilor. O persoană se simte demnă de respect, dacă valorile personale şi cele impuse din exterior sunt respectate şi recunoscute de mediul în care trăieşte. Dacă apar conflicte între aceste valori, dezvoltarea personalităţii va avea de suferit. De aceea, consilierea concepută din perspectiva acestei abordări trebuie să îndeplinească condiţii precum: consideraţie, empatie, încredere.

Teoria constructelor personale, a cărui autor este G. Kelly [Cf. 220, p. 37], exprimă ideea că fiecare individ îşi construieşte lumea în care trăieşte prin intermediul experienţelor personale. Cu cât acestea vor fi mai variate, cu atât mai bogat va fi fondul de reprezentări despre lume. Corespunzător acestei teorii s-a construit o metodă cognitivă comportamentală în consiliere. În acest sens, A. Rotaru indică câţiva dintre paşii pe care trebuie să-i străbată consilierul:

- culegerea de date, analiza comportamentului;

- definirea celui mai important simptom;

- alegerea strategiei, stimularea participării la comunicare;

- aplicarea celor mai adecvate metode şi tehnici;

- încetarea relaţiei când s-a ajuns la rezultatul dorit [220, p. 38].

Termenul *constructele personale* se dobândeşte pe baza experienţei proprii şi este implicat în decizii. Totalitatea factorilor de personalitate reprezintă însăşi substanţa personalităţii ce se confruntă cu lumea. De aceea pe baza cunoaşterii *constructelor personale* se pot face previziuni asupra reacţiilor şi conduitelor subiectului într-o situaţie dată sau în faţa unei sarcini ce i se înfăţişează. Eul, ca formaţie psihologică, este definit de trei verbe: *a fi*, *a avea* şi *a face*, sau ceea ce A.Schopenhauer nota prin *ceea ce este cineva* (frumuseţea, sănătatea, inteligenţa şi dezvoltarea ei, caracterul moral), *ceea ce are cineva* (materia, proprietatea sau averea în orice înţeles) şi *ceea ce înfăţişează sau reprezintă cineva*, adică cum şi-l reprezintă ceilalţi (onoarea, rangul şi gloria) [Cf. 227, p.11]. Eul se dezvoltă prin confruntarea conştiinţei de sine cu conştiinţa de lume. Dar eu-ul nu se poate cunoaşte şi nici analiza exclusiv prin sine, ci trebuie să admită că el este în funcţie de raportarea sa la *ceilalţi*. (A se vedea dezvoltarea ideii în plan praxiologic în subcapitolul *Călătorul aflat între călăuză şi observator* din Capitolul II).

Munca în echipă este tot o activitate de consiliere deoarece în cadrul acesteia elevii pot constata că au de învăţat unii de la ceilalţi.

Abordarea adleriană, inspirată din psihologia adleriană a anilor ’30, sec.XX, este considerată o psihologie individuală. Rolul consilierii este ca şi al educatorului/profesorului de a arăta beneficiarului care sunt limitele realului şi a-l angaja în acţiuni pe care acesta le poate realiza şi nu în unele care îl pun în inferioritate sau care îl de-motivează. Copiii pot învăţa unii de la ceilalţi şi se pot sprijini reciproc în programele de depăşire a dificultăţilor de învăţare [Cf. E.Vrăşmaş, 258, p.99].

Abordarea eco-sistemică îşi are originea în simbioza a două orientări: cea sistemică şi cea ecologică. Bronfenbrenner [Cf. Cf. E.Vrăşmaş, 258, p.99] este cel care se ocupă de ecologia dezvoltării umane. El o percepe ca pe o acomodare progresivă şi reciprocă a individului la mediul său înconjurător, imediat, care se schimbă permanent. Această abordare pune în valoare diversitatea situaţiilor de învăţare şi variabilele de care trebuie ţinut seama în intervenţii.

Perspectiva cognitivistă a apărut ca un corolar al psihologiei acţionale cognitive. J.Piaget este promotorul cel mai cunoscut al acestei abordări. Pornind de la psihologia dezvoltării s-au conturat diferite programe de intervenţie timpurie. Printre cele mai cunoscute tehnici utilizate sunt: rezolvarea de probleme, acţiunea directă, experimentarea, capacitatea de experimentare a unor soluţii la problemele învăţării. Toate constituie un punct de plecare şi în dezvoltarea creativităţii. În plus, copiii care învaţă să-şi rezolve problemele singuri sunt mai bine adaptaţi la şcoală, indiferent de coeficientul lor intelectul şi de mediul de proveniență. Cei care au rezultate bune la stimularea rezolvării de probleme sunt mai puţin impulsivi, mai calmi şi mai sociabili [Cf. E.Vrăşmaş, 258, p.99, apud Shure şi Spivack, 1978].

Perspectiva integrativă este tot mai prezentă în consilierea ultimilor ani. Noile perspective de înţelegere noncategorială a dificultăţilor de învăţare, a acceptării rolului pe care îl joacă contextul socio-cultural în dezvoltarea elevilor, acceptarea diversităţii umane şi a diversităţii problemelor, nevoia

de parteneriat educațional şi de implicare a familiei în educația formală deschisă de şcoala incluzivă, ca şcoală pentru toți, determină o abordare curriculară ca perspectivă integrativă de acționare [Ibidem, p.100].

Senzualismul şi raționalismul pun accent exclusiv pe aspectul particular şi general. În procesul cunoaşterii autentice, spun aceştia [64, 137], se coroborează funcția particularizatoare cu cea generalizatoare. Orice fapt ce urmează să fie cunoscut şi a cărui semnificație nu a fost încă descoperită, se prezintă ca fapt particular. În schimb, ceea ce este de acum cunoscut, dacă a fost utilizat cu intenția de a-l aplica la stăpânirea intelectuală a unor particularități noi, are funcția de general. Rațiunea nu este altceva decât capacitatea de a aplica materialul experienței anterioare la perceperea semnificației unei experiențe noi. Un om este considerat a fi rațional în măsura în care, în mod obişnuit, este gata să vadă un eveniment obişnuit, care-l afectează pentru moment, nu izolat ci în conexiunea lui cu experiența globală a altora. Greşeala pe care J.Dewey o găseşte acestor şcoli senzualiste şi raționaliste a fost că nici una dintre ele nu a sesizata că funcția stimulării senzoriale şi a gândirii este corelată cu reorganizarea experienței prin aplicarea elementelor vechi la cele noi, menținându-se astfel continuitatea şi constanța vieții. Considerăm însă că aspectul esențial al acestei teorii este menținerea continuității cunoaşterii împreună cu activitatea de modificare a mediului. Cunoaşterea, în sensul ei strict, constă din resursele noastre intelectuale, din toate deprinderile care fac ca acțiunile noastre să fie inteligente. Adevărata cunoaştere, spunea J.Dewey, „este numai aceea care a fost astfel organizată încât ne permite să adaptăm mediul nevoilor noastre şi ne permite de asemenea să adoptăm scopurile şi dorințele noastre situației în care trăim" [66, p. 202]. Cunoaşterea, ca acțiune, este procesul de conştientizare a unora dintre aptitudinile noastre, pentru îndepărtarea unei nelămuriri, prin stabilirea legăturii între noi şi lumea în care trăim. [Ibidem, p.283-292].

Metoda experimentală. Empiriştii [A. Lincoln, P. Jacob, J. Locke, D. Hume, G. Berkeley, R. Conradt, Im. Kant] sunt cei care spun că dezvoltarea metodei experimentale este ultimul mare instrument care a dus la transformarea teoriei cunoaşterii. Ea, deşi nu a fost întru totul acceptată, a reuşit să valorizeze două aspecte:

1) pe de o parte, ea interzice dreptul de a categorisi ceva drept cunoaştere, fără a induce anumite *schimbări* în obiectul cercetat, în cazul nostru, la adolescent. În lipsa acestor schimbări, opiniile noastre nu sunt decât ipoteze, sugestii, prezumții;

2) pe de altă parte, metoda experimentală este utilă numai în măsura în care anticiparea consecințelor viitoare se face pe baza observației cuprinzătoare a condițiilor actuale.

Ca sursă ştiințifică, ca mijloc de cunoaştere, semnificația ei ar ține mai mult de experiență. Dar aceasta nu constituie un experiment decât în măsura în care consecințele, rezultatele sunt vizibile pentru prevederile sau planificările ulterioare. Adevărata cunoaştere presupune, într-o relație de consiliere şi

orientare întreaga valoare practică a deprinderilor active. Primul aspect ar fi puterea sporită de reglare şi control. Ceea ce nu poate fi stăpânit direct, poate fi ghidat indirect, ori putem interpune bariere între subiect şi consecinţele nedorite. Putem să evităm dacă prevenim. În activitatea de consiliere, metoda experimentală constă în observaţia provocată şi în folosirea diferitelor teorii ca principal mijloc de cunoaştere [Cf. 236, p.50-62].

Modelele, teoriile şi conceptele de COŞ reprezintă repere şi pentru realizarea corectă, ştiinţific întemeiate, a acestei activităţi în cadrul disciplinei şcolare *Limba şi literatura română*, responsabilă în cea mai mare măsură de educaţia lingvistică şi literară a elevilor; ne-au servit la modelizarea teoretică şi a COŞ în cadrul activităţilor de El/ELA şi de experimentare a modelului construit.

1.4.2. Teorii socio-psihologice în comunicarea interindividuală

Cercetarea în comunicare [Cf. 2, 18, 73, 83, 108] vizează două aspecte: raporturile dintre simboluri şi comportamentul uman. Începând cu anii ’50 ai sec.XX, psihologia umană se împarte în două curente: psihologia introspectivă sau subiectivă, centrat pe studiul conştiinţei, şi behaviorismul sau teoria comportamentală.

Considerăm mai apropiat de conceptul cercetării noastre curentul behaviorist. Acesta a formulat legi cu privire la lucrurile observabile: observăm ceea ce face şi ceea ce spune omul. Extrapolând, se poate spune că *vorbirea* este considerată tot o *acţiune*, deoarece *a spune* înseamnă *a te comporta*.

Behavioristul Charles Morris, citat de J.Lohisse, propune elaborarea unei doctrine generale a semnelor, de unde şi apariţia semioticii. Conform teoriei lui Ch.Morris, care diferă de cea a lui F. de Saussure, preocuparea semioticii este semiologia aplicată vieţii sociale [145, p.64].

Fiecare individ uman, aflat într-un mediu, are un comportament autonom, influenţat de stimuli proveniţi din exterior. Aceşti stimuli vor determina natura comportamentului (a se vedea subcapitolul *Călătorul aflat între călăuză şi observator* din Capitolul II).

Atât acţiunea cât şi conduita umană sunt definite ca reacţie/răspuns la evenimentele exterioare. Comportamentul presupune adaptări sau ajustări constante ale organismului intern, cât şi ale mediului. L.Bloomfield [37] (*Limbajul*), citat de Ch.Morris, afirmă că există două mijloace de a răspunde la stimuli: printr-o reacţie practică sau printr-o reacţie lingvistică de substituire, argumentând cu exemplul lui Jack şi Jill la ţară: „Jill vede un măr într-un pom. Ea face un zgomot din laringe, limbă şi buze. Jack sare gardul şi se urcă în pom, ia mărul, i-l aduce lui Jill, i-l pune în mână. Jill mănâncă mărul.” Dacă Jill ar fi fost singură, ar fi mers ea în locul lui Jack pentru a-şi lua mărul. Dar Jill nu este singură şi ea poate *comunica* cu Jack [Apud J.Lohisse, 145, p.64].

În ceea ce priveşte teoria comunicării din punctul de vedere al teoriei mecaniciste, Ch.Morris ajunge la concluzia că alţi behavioristi se concentrează asupra studierii comunicării, dezvoltând ideea

potrivit căreia orice comunicare are un scop, un obiectiv: acționarea asupra celuilalt (a se adăuga influența celuilalt de la călătorie). Teoria aceasta postulează faptul că limbajul este folosit cu un scop persuasiv: se comunică în ideea de a convinge pe celălalt de adevărul spuselor tale. Că lucrurile stau astfel ne-o demonstrează politicienii, dascălii în educație, comercianții în publicitate etc.

Behavioristii comunicării sugerează că semnele sunt legate de un comportament, care tinde spre un scop.

Ch.Morris distinge trei categorii de semne:

1. *semnale*: semne naturale ale organismului sau mediului (febra semnalează boală); amprente (urma unei potcoave semnalează trecerea unui cal);

2. *semnele iconice*, prin care se înțelege că ar deține proprietățile denotaților. Termenul *icon* este preluat de la S.Peirce şi desemnează un semn care se aseamănă cu un obiect, astfel încât poate fi identificat imediat. Un portret nu este decât parțial iconic, pentru că deşi posedă trăsăturile chipului unei persoane, nu are relieful, mirosul, căldura pielii acelei persoane. Un sunet de tip onomatopee poate fi apropiat de realitate;

3. *simbolurile* sunt semnale prin care înlocuim fenomenele corespunzătoare şi semnalele lor, altfel spus, ele sunt *ceva care înlocuieşte altceva*, nu prin asemănare, ci printr-o sugestie, o oarecare relație accidentală sau conversațională [Apud J.Lohisse, 145, p.67].

Care sunt intențiile/scopurile urmărite de organismul care produce semne pentru alte organisme?

Ch.Morris [159] vorbeşte despre existența a patru modalități de discurs: de desemnare, apreciativ, prescriptiv şi de formulare (*Tabelul 5*).

Tabelul 5

Utilizări	Informativ	Evaluativ	Incisiv	Sistemic
De desemnare	Ştiințific	Fictiv	Legal	Cosmologic
Apreciativ	Mistic	Poetic	Moral	Critic
Prescriptiv	Tehnologic	Politic	Religios	Propagandă
De formulare	Logico-matematic	Retoric	Gramatical	Metafizic

Tipuri de discurs (Apud Ch.Morris, citat de J.Lohisse, 145, p.69)

Tipurile de discursuri identificate de Ch.Morris au fost luate în considerație la elaborarea conceptului şi desfăşurarea experimentului de consiliere şi orientare şcolară în cadrul activităților de educație lingvistică şi literară.

1.4.3. Conceptul de consiliere şi orientare şcolară prin educația lingvistică şi literar-artistică

Conceptele cheie ale El/ELA sunt comunicarea verbală şi receptarea literar-artistică. Le examinăm în continuare în contextul consilierii şi orientării şcolare.

1.4.3.1. Conceptele de comunicativitate şi competenţă comunicativă în activitatea de consiliere şi orientare şcolară

Atributul de a fi comunicativ este o calitate ce trebuie să se regăsească obligatoriu în activitate de consiliere. Se poate spune că deţii această calitate în funcţie de disponibilitatea – scăzută sau ridicată – de relaţionare şi/sau cea de receptivitate la interacţiune. Acest lucru înseamnă că pentru definirea comunicativităţii trebuie recurs la parametrii prin care se exprimă sociabilitatea, adică la disponibilitatea omului la interacţiune şi deschiderea faţă de alţii.

Prin comunicabilitate, L.Ezechil înţelege schimburi de idei şi de stări psihologice [88, p. 96]. Comunicabilitatea este o trăsătură definitorie a fiinţei umane şi exprimă modul original şi unic al fiinţei de a se manifesta. Această trăsătură se află în strânsă legătură cu capacitatea de a consilia. Reuşita unei consilieri depinde de modul, stilul particular de comunicare al celui care consiliază. Conceptul de *competenţă comunicativă* prezintă un mare interes în pragmatica consilierii, ale cărei preocupări sunt orientate prioritar către acţiunea directă de a comunica. Capacitatea de a comunica în cazul practicii consilierii constă în posibilitatea de a interacţiona cu elevii, de a utiliza semne şi simboluri a căror semnificaţie este stabilită în mod convenţional. L.Ezechil explică conceptul de comunicativitate prin fenomenul de a reda aspectul funcţional al unei relaţii de comunicare. Prin însăşi originea cuvântului lat. c*omunius*, a împărtăşi, termenul sugerează ideea implicării subiectului în relaţia de schimb de semnificaţii. Comunicativitatea exprimă, aşadar, manifestările favorabile schimbului informaţional şi interpersonal. De cealaltă parte, competenţa de comunicare defineşte eficacitatea acestei interacţiuni, abilitatea de a folosi în mod deliberat anumite relaţii şi dependenţe pentru a creşte schimbul interpersonal şi pentru a converti consiliatul, prin acţiuni bine orientate şi premeditate, să treacă de la atitudinea iniţială la o alta dorită. Studiul L.Ezechil citează punctele de vedere ale lui Ch.Morris şi R. Carnap, cu privire la determinaţiile care satisfac situaţia de comunicare. Acestea sunt în număr de trei:

sintactică, centrată pe problema transmiterii informaţiilor (coduri,canale, capacităţi, zgomote);

semantică, cu accent pe problematica înţelesurilor şi pe necesitatea stabilirii unor convenţii semantice între partenerii unei relaţii de comunicare;

pragmatică, preocupată de măsura în care comunicarea afectează comportamentul şi se obiectivează în manifestări observabile [Cf. L.Ezechir, 88, p.100].

Stăpânirea competenţelor de comunicare îi asigură celui care consiliază un dublu avantaj:

- sporeşte eficienţa de relaţionare şi de comunicare atât în calitatea sa de trimiţător de informaţii cât şi în cea de formator al personalităţii adolescentului;

- îi ajută pe adolescenţi să dobândească o eficienţă relaţională, competenţă în a comunica, uşurinţă în a se face înţeleşi [Ibidem, p. 102].

Toate aceste calități îi vor ajuta să devină autonomi, să se poată integra şi să se remarce în colectivele şcolare şi profesionale şi să-şi asigure roluri şi responsabilități în calitate de actori sociali.

1.4.3.2. Comunicarea în consilierea şi orientarea şcolară

Etimologic, termenul de *comunicare* provine din latinescul comunis, care înseamnă *stăpânit în comun, a face ca un lucru să fie în comun*. Corneliu Mircea, citat de L.Ezechil (*Comunicarea educațională în context şcolar*), afirma că originea cuvântului se identifică în latinescul *cuminecare*, cu sensul de *a se împărtăşi de la…* [L. Ezechil, 88, p.6], sens care se regăseşte în filosofia creştină şi trimite la legătura cu Dumnezeirea. Aşadar, comunicarea este o trebuință de împărtăşire de un altul. Comunicând, ne împărtăşim la aceeaşi sursă unificatoare, la Dumnezeu.

Considerată atribut fundamental al ființelor cuvântătoare, comunicarea este definită drept un „mod fundamental de interacțiune psihosocială a persoanelor, realizat prin intermediul simbolurilor şi al semnificațiilor social-generalizate ale realității în vederea obținerii stabilității ori a unor modificări de comportament individual sau la nivel de grup" [69, p.54].

Într-un sens mai larg şi mai pragmatic, comunicarea se realizează, aşa cum spunea J.B. Carrol, atunci „când o formă de energie se transferă dintr-un loc în altul" [42, p.35].

Comunicarea şi **cuvântul** au puterea de a substitui o imagine a unui lucru concret şi de aici puterea sa extraordinară de persuasiune. În sprijinul acestei afirmații vine ideea lui I. Dafinoiu care susține că „există riscul de a confunda cuvintele cu lucrurile pe care le denumesc şi imaginea pe care o avem despre ceva anume cu acel ceva real. De foarte multe ori cuvintele nu doar denumesc o realitate, ci o şi creează, adică o afirmație odată făcută tinde să-şi confirme propriul adevăr" [Apud L.Ezechil, 88, p13]. (Subl.n. - M.F). Această idee este argumentată de autoare printr-un concept preluat de la R. Rosenthal , concept denumit *autoîmplinirea predicției* şi teorema lui W.Thomas care spune că „dacă oamenii definesc o situație ca fiind reală, atunci această situație este reală". Această perspectivă le permite autoarelor să considere consilierea drept o alternativă la „construcția psihologică a pacientului, o nouă hartă care permite să găsească alternative la căile inițiale care păreau că nu duc nicăieri sau să descopere alte obiective." [Ibidem, p. 14].

Prin urmare, consilierea nu-şi propune să schimbe realitatea lucrurilor, *ci imaginea noastră despre acestea, gândurile noastre*. La acest tip de discurs se potrivesc cugetările filosofului Epictet: „Nu lucrurile sunt cele care ne supără, ci părerile pe care le avem despre ele" [Apd A.Pică, 198, p11] şi a lui W.Shakespeare: „Lucrurile nu sunt bune sau rele, gândurile noastre le fac astfel" [Ibidem, p11], de unde deducem că consilierea are drept scop să-l facă pe om liber [183], iar libertatea va putea fi definită, în acest context, ca fiind capacitatea de a dezvolta alternative. Prin urmare, şcoala, prin această activitate, îşi propune să dezvolte la elevi un sistem coerent de scopuri de viață care pot fi formate fie prin schimbare fie prin întărirea comportamentului inițial. Această schimbare se produce prin puterea

cuvântului care va produce alternative la căile inițiale. Consilierul orientează elevul spre un scop, tocmai pentru a-i da acestuia sentimentul că îi acceptă/valorizează potențele, capacitățile. El trebuie să aibă abilitatea de a accepta sau a lăsa să se manifeste modele alternative de comportament şi să demonstreze că nu mai puțin unu decât altul sunt valabile, ci dimpotrivă, toate la un loc, pentru că reprezintă aceeaşi realitate, dar din unghiuri diferite de vedere. Considerăm de aceea principala cerință a activității de consiliere *flexibilitatea*, adică acceptarea comportamentelor diferite, a strategiilor diferite, a practicilor diferite, dar toate canalizate sau focalizate spre acelaşi scop: responsabilizarea adolescentului. Conform prof. Vl.Pâslaru, *conştiința identității* este cea care îl face pe om liber, flexibil în acțiuni, gânduri şi atitudini [183].

Or, *procesul de comunicare* poate fi un model teoretic care să contribuie la activitatea de consiliere şi orientare şcolară. Prin atingerea acestui punct am ajuns să obținem şi una din definițiile activității de consiliere. În cercetarea noastră, comunicarea este una cu rol cheie deoarece vizează modul de structurare şi de organizare a materialului ştiințific. Este vorba despre faptul că procesul de consiliere este un act de comunicare (transmitere) informațională de idei, mesaje, opinii, comportamente (acțiuni), în cadrul căruia relațiile profesor-elev reprezintă interacțiuni comunicaționale de natură cognitivă, afectivă, volițională, comportamentală (acțională) etc. Comunicarea şi relaționarea armonioasă cu ceilalți, atitudinea empatică, trebuința de a primi şi a oferi comunicare sunt obiective centrate pe dezvoltarea şi formarea educatului. Relația cu alții este, pe de o parte, *o problemă a comunicării*, a conversației, iar pe de alta, este *o problemă a acțiunii*, a simțămintelor şi a inteligenței.

În susținerea celor afirmate, trimitem la repere şi modele aparținând diferitelor şcoli şi teoreticieni care au tratat conceptul de comunicare. A.Mattelart şi M.Mattelart, în *Istoria teoriilor comunicării*, propun câteva şcoli care, în decursul istoriei, definesc noțiunea de comunicare. Ne-a atras atenția orientarea pragmatică care propune două abordări ce se ocupă de individ şi de noțiunea de grup. Pentru conduita unui individ şi a unui grup, în concepția Şcolii de la Chicago, se propun două concepte: d*iversitate* şi *omogenitate* [153, p. 19]. Conform acestei teorii, în cadrul comunicării interpersonale, **individul** este supus, forțelor de nivelare, de omogenizare, dar are şi posibilitatea de a li se sustrage prin diversitate. În acest sens, individul este capabil, pe de-o parte, de o experiență singulară, unică, pe care o traduce prin povestea lui de viață, în virtutea diversităților individuale, şi, pe de alta, este supus şi altor forțe care îl aliniază şi chiar îl uniformizează ca şi comportament cu alții din epoca sa, din anturajul său etc. În ceea ce priveşte comunicarea, proces la care făceam referire, găsim în bibliografia de specialitate [88, 99, 145, 170, 186, 192] care observă şi comentează epoca actuală din această perspectivă următoarea afirmație: prin tehnicizare şi informatizare s-a ajuns ca procesul de comunicare să fie perceput drept o cauză a pierderii eficienței. Asupra acestui aspect, ne-am propus să reflectăm şi să restabilim, prin cercetarea noastră, rolul comunicării verbale în procesul de educație, în special în

educația lingvistică şi literară. Nesoluționarea acestei probleme ar putea să adâncească superficialitatea relațiilor sociale (vezi şi rolul mass-media, care constituie, în acelaşi timp, şi factor de emancipare, dar şi de accentuare a superficialității relațiilor interumane). Remediul împotriva acestora ar putea fi modelul pe care îl oferă şcoala tocmai prin acest tip de activitate: de consiliere şi orientare.

Aceeaşi Şcoală de la Chicago discută, prin membrii ei, *conduita unui grup*. Se urmăresc reacțiile fiecărui membru din cadrul grupului la un mesaj comunicat pe căi diferite. Aceste legi ale comportamentului de grup sunt interpretate de un membru al şcolii, filosoful şi sociologul francez Henry Lefebvre, care recurgând la experimente în care se variază trei factori - *imaginea comunicatorului*, care trebuie să fie un bun persuasor, *natura conținutului*, acesta trebuie să fie unul persuasiv, şi *punerea în situație a publicului*, adică urmărirea moralului lor, a gradului de informare a acestora, atitudinea lor în situația creată. Aceste experimente se sprijină pe puterea de persuasiune a comunicantului. Sociologul dă o serie de „rețete" pentru bunul *persuasor* şi pentru mesajul persuasiv eficace, apt să modifice funcționarea psihologică a individului şi să-l determine să realizeze actele dorite, de cel care este sursa mesajelor. Dintre instrumente, membrii Şcoalii de la Chicago propun mijloacele de comunicare în masă [Apud 153, p. 25-45]. Dintre aceste mijloace supremația o are mass-media, considerată instrument de „circulație a simbolurilor eficiente". În consilierea şi orientarea şcolară, alegerea programelor culturale din cadrul posturilor de televiziune, alegerea unor filme cu o tematică formativă ar putea modela mediul simbolic al adolescenților. Şcoala ar trebui să elaboreze unii indicatori pentru identificarea tendințelor spre care educații ar trebui să-şi îndrepte atenția.

Un element important al cercetării noastre îl reprezintă orientarea interdisciplinară a COŞ. Abordarea activității de consiliere şi orientare din perspectiva disciplinei *Limba şi literatura română* este o modalitate de a ghida comportamente pe baza unor convingeri personale şi a scenariilor imaginare.

Postulatele comunicării umane vorbesc despre câteva dintre atributele fundamentale şi specifice ale ființei umane care simte trebuința de a intra în relație cu semenii [99, 109, 145, 157, 181]. L.Ezechil tratează despre postulatele comunicării general umane din perspectiva sistemului de gândire a unor autori precum Paul Watzlawick, 1967, B.Ronald Alder, George Rodman, 1985, Joseph A. De Vito, 1988, care consideră fenomenul ca fiind descris în următorii termeni:

- *comunicarea este tranzacțională*: ea este un proces, iar componentele ei sunt interrelate: cei ce comunică acționează şi reacționează sinergic unul la celălalt;

- *comunicarea este inevitabilă*: noi nu putem să nu comunicăm şi nici nu putem să nu răspundem la o situație interacțională;

- *comunicarea este simbolică*: ea presupune un ansamblu de semne şi simboluri folosite în mod convenţional şi depinde de acordul ce se stabileşte între cei ce comunică cu privire la regulile de comunicare;

- *comunicarea este un sistem de semnale*: când semnalele comunicate se contrazic unele pe celelalte mesajele sunt contradictorii;

- *comunicarea din perspectiva contextului dar şi a relaţionării*: ea presupune atât dimensiunea contextului, adică este vorba despre cadrul exterior, social al comunicării, cât şi dimensiunea relaţionării, cu privire la conexiunile ce se stabilesc între cele două instanţe care asigură comunicarea: emiţător şi receptor;

- *comunicarea între tranzacţii simetrice şi complementare*. În relaţiile simetrice, interlocutorii oglindesc fiecare comportamentul celuilalt. În cazul relaţiilor complementare, comportamentele sunt diferite, astfel încât comportamentul unuia serveşte ca stimul pentru comportamentul celuilalt. [88, p.8-9].

Faptul cel mai important este însă că toate abordările comunicării o indică ca trăsătură centrală a culturii, deoarece prin comunicare sunt transmise „valorile, atitudinile şi percepţiile sociale de la o generaţie la alta." [Ibidem, p.6).

Secolul XXI este unul al informaţiei prin excelenţă, iar satisfacerea setei de informaţie a condus la apariţia unor multitudini de medii comunicaţionale - scrisul, tiparul, mass-media, computerul, telecomunicaţiile, SMS-urile, MMS-urile - sunt mijloacele care atestă evoluţia omului în comunicare.

Potrivit lui G.A.Miller, citat de L.Ezechil, „organizarea socială este imposibilă fără comunicare". [88, p.9]. Or, în educaţie, înţeleasă ca un compartiment esenţial al organizării sociale şi a culturii, se regăsesc în determinaţiile comunicării general-umane, manifeste în funcţionalitatea interacţiunii de tip şcolar.

Activitatea educaţională trebuie să facă faţă şi să se adapteze rapid la aceste fenomene şi să găsească soluţii în direcţia selectării, transmiterii şi evaluării informaţiei după criteriile continuităţii, flexibilităţii şi coerenţei. În acelaşi timp, educaţia are menirea dificilă ca într-o lume cucerită de multi-media, să nu lase ca procesele comunicative să se distanţeze de înţelesul lor original şi anume acela de *comuniune* şi nici de beneficiarul lor direct, *fiinţa umană*. În mediul educaţional, comunicarea este influenţată în forme, mijloace şi conţinut de scopurile sale specifice. Comunicarea educaţională are avantajul de a provoca şi un dialog multiplu. Fiind constituită, în principal pe raportul de tip „faţă în faţă", ea atrage în relaţie persoane cu caracteristici proprii, care de multe ori se armonizează în discuţie şi tot de multe ori pot dovedi poziţii contrare. Idealul şcolii este de a cultiva personalităţile şi indivdualităţile, dar în acelaşi timp să le aducă în armonie cu trebuinţele grupului din care fac parte. Educaţia este o ştiinţă aplicată unor individualităţi şi acest lucru îi conferă dreptul de a fi „un ansamblu

de convingeri care permit unui individ să acționeze într-un anumit fel asupra unei persoane, sau unui grup să acționeze asupra altui grup"menționează Leo Apostel [Apud L.Ezechil, 88, p.311].

În opinia autoarei L.Ezechil, educația urmăreşte să îndeplinească funcții precum: satisfacerea feed-back-ului (de reglare a cauzei prin efecte, de asigurare a unei reproducții culturale) şi mai cu seamă a feed-forward-ului (goaloriented). Prin aceste funcții se va putea ajunge la depăşirea stărilor inițiale, la promovarea autonomiei acționale şi interacționale a elevilor şi a grupurilor. Acest obiectiv se regăseşte în intenția optimizării comportamentelor de tip comunicativ, deopotrivă văzute ca şi instrument al interacțiunilor cu caracter didactic şi ca obiect al preocupărilor cu privire la dezvoltarea personală a subiecților educației [Ibidem, p.11).

Procesele de comunicare mijlocesc influența comportamentală în ambele sensuri: atât modificarea comportamentului profesorului, cât şi a elevului, această influență reciprocă fiind un efect firesc al relației de schimb informațional care se produce între cei doi parteneri generici ai interacțiunii educative profesor – elev. În conceptul educațional informativ-reproductiv, valabil până la exploziile informaționale şi revoluțiile tehnico-ştiințifice, formula profesor - elev marca un raport determinativ, de subordonare; conceptul educațional modern, numit şi învățământ formativ-productiv, atribuie ambilor actori statutul de subiecți ai educației, natura raportului dintre ei fiind una de interacțiune, cooperare şi colaborare, de aceea în prezent se optează pentru sintagma *comunicare educațională*, care vine să sublinieze rolul relație de schimb informațional ce se produce în cadrul interacțiunii şi care mută accentul pe „împărtăşirea înțelesurilor" [88, p.11), împărtăşirea fiind sensul fundamental al procesului de comunicare.

Pentru trebuințele practicii educaționale, trebuie identificate tipuri de interacțiuni şi interdependențe care pot fi puse în practică de către inițiatorul şi managerul proceselor de comunicare: profesorul. Acesta urmează să se manifeste atât ca un bun teoretician, cât şi ca un veritabil artist care operează în acelaşi timp cu conținuturi educaționale şi cu conținuturi interpersonale (cu caracter subiectiv). Cele două fluxuri comunicaționale acționează convergent sau divergent în funcție de măsura conştientizării de către parteneri a manifestării lor şi în funcție de măsura diferențierii efectelor pe care ele le produc asupra interlocutorilor. Atingerea scopurilor comunicării didactice este în legătură intrinsecă cu atingerea unor scopuri cu caracter personal şi interpersonal. Aşa stând lucrurile, specialiştii susțin că „este mai bine ca elevul să dea un răspuns greşit decât să nu dea deloc pentru că în acel moment, scopul participanților este de a continua interacțiunea", menționează A.Bellack şi R.Davitz [Apud 88, p.45]. Astfel că în pofida unui eşec la nivel informațional, cu caracter şcolar, schimbul interpersonal există şi poate continua până la soluționarea problemei care a făcut ca răspunsul să fie unul greşit şi astfel să se poată ajunge la obținerea succesului în învățare. După cum susținea R. Davitz şi S.Bell, „… în orice comunicare partenerii se oferă reciproc în definirea relației lor, sau, pentru

a spune lucrurilor pe nume, fiecare caută să determine natura relației care îl unește cu altul." [62, p.305]. Principiul interacțiunilor este susținut de curentul de gândire cunoscut sub numele de *Noua psihologie*, care percepe comunicarea ca pe un mod în care se face văzută relația cu o persoană şi modul în care se vine cu o influență asupra ei. [A.Mucchielli, 162, p.89]. A.Mucchielli apreciază că o astfel de viziune obligă la deplasarea interesului dinspre agenții relației educaționale investigați singular şi dinspre procesele şcolare concepute şi ele separat ca *predare*, activitatea profesorului, şi *învățare*, activitatea elevului, înspre înțelegerea, anticiparea şi programarea modului de desfăşurare a relației însăşi.

L.Ezechil notează că într-o comunicare directă se operează, în acelaşi timp, în două registre: codul cognitiv informațional şi codul afectiv – interpersonal, în funcție de care pot fi diferențiate două niveluri de comunicare cu câte două ipostaze distincte:

nivelul contactului interpersonal cu două ipostaze: recepția mesajelor şi a interlocutorului şi a doua, percepția mesajelor şi a interlocutorului;

nivelul schimbului interpersonal, cu cele două ipostaze: schimbul informațiilor şi schimbul stărilor şi al atitudinilor [88, p46-47].

Tehnica/abilitatea didactică ar consta în coerența comportamentală. Ceea ce înseamnă că prin stabilirea unor manifestări comportamentale tehnicile de comunicare devin previzibile şi creează astfel posibilitatea comparării, evaluării şi selectării lor după criterii de eficiență pentru a servi drept referință în procesul formării profesionale şi al optimizării practicilor şcolar.

I.Negrilă afirmă că personalitatea umană reprezintă o sinteză a două ipostaze: „individul biologic" şi „psihismul" cu instanțele supraindividuale [171, p.23]. Omul dispune de conştiință reflexivă şi intelectuală. El ştie că există în mijlocul unei lumi obiective pe care o cunoaşte şi îl cunoaşte şi ea. Este autodeterminat parțial prin sine însuşi, fiind liber.

Existența umană se desfăşoară într-un plan supraindividual: la un nivel se găseşte **munca**, văzută ca şi practică instituțională; la un alt nivel **limbajul**, prin care se formează aserțiuni, adevăruri şi cunoştințe, iar la al treilea descoperim **spiritualitatea logico-valorică**, care înseamnă ştiință, cultură, norme, legi umane, idei, idealuri [Ibidem, p.23].

În ceea ce priveşte abordarea comunicării din perspectiva educației lingvistice şi literare, subscriem ideii lui I.Negrilă, potrivit căreia omul se defineşte şi prin cunoaşterea de sine mijlocită de **logos**. Acesta devine persoană conştientă, reală în momentul în care asimilează limbajul, logosul şi se afirmă **în/prin** el. Universul logosului stă la baza cunoştințelor şi lumea personală este centrată pe convingeri şi organizată într-o concepție proprie. Comportamentul uman este justificat prin planul ideo-verbal, prin rostirea interioară, prin logos. Conştiința morală este nucleul devenirii, în timp ce psihicul încorporează logosul şi praxisul.

Omul depozitează în memorie o serie de informaţii genetice printre care şi logosul. Integrarea în cunoaşterea literară se realizează prin praxis şi logos. Organismul este un sistem deschis materiei, energiei şi informaţiei. În toate sistemele vii şi sociale, comunicarea este analogică (logică) şi digitală. Există o corelaţie între performanţa lingvistică şi inteligenţă.

Teoriile cu privire la limbaj demonstrează rolul decisiv al acestuia în definirea fiinţei. Astfel, J.Piaget a crezut în utilitatea etapelor, a modurilor de raţionament calificativ diferit. La rândul său, N.Chomsky a susţinut că formele de raţionament sunt specificate la naştere şi se ivesc prin maturizare în cursul dezvoltării [Cf. I.Negrilă, 171, p.24].

Omul este capabil să creeze o lume de simboluri, să formuleze legi şi să ridice individul la generalitate. El pune în formă materialul perceptiv, între sensibil şi inteligibil se înalţă funcţia de simbolizare a conştiinţei. Simbolul conferă sens, iar limbajul este o funcţie simbolică: „Drumul de la impresie la reprezentare prin intermediul spaţiului, timpului şi numărului este o etapă mediană şi necesară în actul cunoaşterii şi al limbajului", scrie M.Ghica [96, p.30].

F. de Saussure a delimitat în cadrul limbajului, *limba* (la langue) şi *vorbirea* (la parole). J.Derrida, părintele deconstructivismului, a considerat cuvântul ca fundament comun al religiei şi al metafizicii. El şi-a centrat demersul pe critica semnului. În ceea ce priveşte scrierea, a identificat-o prin dubla sa ipostază fonică şi grafică; semn rostit şi reprezentant grafic. Semnul este văzut ca purtător de sens, semnificant şi semnificat. Toate acestea se conjugă şi împreună alcătuiesc textul, menţionează I.Negrilă [171, p.26].

Gândirea se realizează verbal şi prin imagini, scara cunoaşterii porneşte de la nume, definiţie, imagine şi ştiinţă.

Lingviştii din noua generaţie abandonează lingvistica codului pentru o lingvistică pragmatică, axată pe comunicare, şi analizează relaţiile interindividuale şi sociale prin studierea schimbărilor verbale, cu precădere a raporturilor dintre limbaj şi acţiune.

J.Lohisse menţionează faptul că încă din 1929 M.Bahtin respinge „obiectivismul abstract" al lui F. de Saussure şi scrie că „limbajul constă în comunicarea verbală concretă şi nu în sistemul lingvistic abstract al formelor limbii, cu cât mai puţin în psihismul individual al locutorilor." [Cf. 145, p.170].

La rândul său, F. de Saussure, deşi a pus *vorbirea* alături de *limbă*, a exclus armonizarea lor. Lingvistica saussuriană şi structuralistă se limitează la studierea limbii în ea însăşi şi pentru ea însăşi, ignorând problema relaţiilor sociale în studierea schimburilor verbale. În schimb, noua lingvistică (N.Chomsky, Del H.Hymes) pledează pentru o ştiinţă a comunicării, înţeleasă ca un discurs construit pe baza adaptării la cadrul schimburilor şi al organizării interacţiunilor. Noua lingvistică va încerca să audieze discursul prin valoarea pragmatică a enunţării şi a enunţurilor lui (pragmatica fiind văzută ca un act de comportament verbal). Unul dintre pionierii pragmaticii lingvistice este S.Peirce. J.Lohisse

aprecia că în analiza discursului deosebirea dintre limbă versus vorbire face loc unei descrieri triadice a semnului (*Figura 4*).

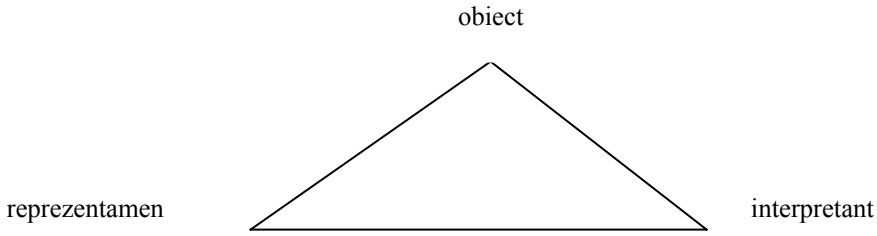

Figura 4. Triada Semnului (N.Chomsky, apud J.Lohisse, 145, p.173)

Prin *obiect* se înțelege ceea ce reprezintă semnul. *Representamen* este imaginea fizică - sonoră sau vizuală - a semnului în ocurență, cuvântul. El nu trebuie confundat cu semnificantul saussuiran, imagine acustică nonfizică, ci mentală. *Interpretantul* este elementul care face medierea între representamen şi obiect, mai precis, exprimă regula de operare prin care sesizăm obiectul. Interpretantul este unghiul sub care înțelegem obiectul desemnat prin cuvânt. El reprezintă imaginea mentală asociată. De aici rezultă că există o mişcare de interpretare care construieşte sensul. Semnul nu este închis în el însuşi, iar spusul se deschide spre înfăptuire.

Un alt reprezentant al structuralismului, E.Benveniste [28], încearcă să studieze specificitatea limbii în sine. Astfel, el distinge două niveluri de structură:

nivelul semnelor, domeniu în care semiologia analizează unitățile semiotice care semnifică prin opoziție unele cu altele;

nivelul frazei, domeniu în care semiotica (ştiință a discursului) analizează raportul dintre cuvinte, dar şi cu referenții lor, deschizând calea spre contexte [Cf. 88 p.173].

E.Benveniste relansează rolul subiectului în centrul preocupărilor lingvistice, unde operează cu distincția dintre subiectul enunțului şi subiectul enunțării: „în şi prin limbaj, omul se constituie ca subiect. Limbajul nu este posibil decât dacă fără locutor ocupă poziția de subiect trimițând la el însuşi în calitate de eu al propriului discurs. Însă conştiința de sine nu este posibilă decât dacă este dovedită prin contrast. Pot folosi „eu" dacă în alocuțiunea mea există un tu la care mă adresez" [Apud J.Lohisse, 145, p.174]. Şi prin aceasta am stabilit şi parametrii consilierii: *eu – consilierul*, nu există decât în funcție de *tu - consiliatul*. Or, lucru foarte important, consilierul şi consiliatului sunt (trebuie să fie!) pe picior de egalitate în COŞ, sprijinindu-se pe empatie – conceptul modern de educație, centrat pe principiul egalității.

J.Austin [Apud J.Lohisse, 145], filozof şi lingvist, vede limbajul ca pe un instrument de acțiune. Lucrarea sa, *How to do things with words* (*Cum să faci lucrurile să vorbească*) se ocupă pe larg de această problemă şi ne permite o apropiere şi la acest nivel cu activitatea de COŞ, înțeleasă ca **acțiune**. Când este interesat de limbaj, J.Austin caută adecvarea dintre sensul enunțului şi realitate. Preocupările

lui se îndreaptă spre adevăr: enunțul este adevărat sau fals, funcție de care raportul apare pozitiv sau negativ. De asemenea, el consideră că forma afirmativă face legătura cu adevărul, în vreme ce forma negativă implică falsul. În educație această teză este incorporată implicit de principiul pozitiv, dezvoltat de Vl.Pâslaru [181] ca principiu definitoriu al acesteia. Dar există şi situații în care se poate întâmpla ca enunțul să fie adevărat într-o împrejurare şi fals în alta, ceea ce introduce influența contextului. În acelaşi timp, J.Austin demonstrează că între enunțurile lingvistice şi lume există alte relații decât cele descriptive. Există enunțuri care nu sunt nici adevărate, nici false, ca de exemplu ordinele: Vino aici! Pleacă! Prin expresii de genul acesta se arată că se face ceva, pot să facă un act, fără însă a se adăuga ceva la descriere. Este vorba despre aşa-zisa „speech-act", teorie a lui J.Austin. Un mare număr de enunțuri nu exprimă descrierea unei stări de lucruri. Pentru a deosebi enunțarea descriptivă de cea activă, J.Austin foloseşte termenii *constatativ* şi *performativ* [Apud J.Lohisse, 145, p.177]. Constatativul este legat de conținut, în timp ce în cazul performativului, actul se confundă cu enunțarea însăşi. Folosirea lui **eu** şi **noi**, a diatezei active, a modului indicativ, arată adesea prezența performativului. A face ceva implică o capacitate. Întrebarea care se ridică este *În ce sens facem ceva când spunem ceva*?.

J.Austin propune trei tipuri de acte de limbaj:

- *actul locutor*: actul de a rosti ceva, de a produce sunete, de a pronunța cuvinte, de a construi, conform unei gramatici, fraze care sunt dotate cu semnificații;

- *actul ilocutor*: actul săvârşit prin rostire, prin intermediul enunțării unui enunț. Prin rostire informez, pun întrebări, avertizez, amenință;

- *actul prelocutor*, actul săvârşit prin faptul de a rosti, act care produce ceva prin faptul de a rosti ceva: a convinge, a surprinde, a alarma, a neliniști, a reconforta, a induce în eroare. El constă în producerea unor efecte asupra interlocutorului, efecte care sunt extralingvistice. Informez, şi prin faptul de a rosti alarmez.

În act găsim nu doar enunțătorul, ci şi destinatarul, fapt care va orienta cercetările spre receptare. Dea asemenea, în schimbul verbal există şi o parte nespusă. Enunțătorul nu spune totul, destinatarul interpretează, fapt care trimite la interogații asupra inferențelor şi va determina elaborarea unor lucrări despre conversații [Apud J.Lohisse, 145, p.175].

Teoriile enunțării joacă un rol important în acțiunea de consiliere.

Literatura de specialitate distinge între **enunțul** văzut ca şi *conținut* şi **enunțarea**, care înseamnă cu totul altceva şi anume: *maniera în care se spune ceva*. Această diferență este dată de opoziția dintre digital şi analogic, comunicare şi relație, indicial şi simbolic, iconic şi numeric. Exercițiul propus de J.Lohisse pentru momentul enunțării este redat prin următoarea situație: atunci când ne aflăm într-o țară străină şi auzim vorbindu-se limba noastră, ne atrage atenția nu ceea ce se spune în enunțurile auzite, ci

faptul că prin limbă am reuşit să ne recunoaştem ţara, comunitatea din care facem parte, cultura. Ne situăm prin acest lucru în ordinea recunoaşterii, nu a cunoaşterii, în ordinea interpelării nu a informării. În opțiunile enunțiative trebuie să ținem cont de destinatar, de mediu, de strategie, de eficacitate, de interpretarea care va fi dată de către destinatari: în funcție de context, de intonație, de gest etc. Sensul enunțării poate modifica tot sensul enunțului ca în: *Vreau să mă plimb prin iarbă*! Acesta poate naşte următoarele răspunsuri: *Nu călcați iarba, vă rog frumos*! *Călcatul ierbii se amendează*! *Sunt obligat să vă cer să treceți prin altă parte*, etc.

În concluzie, enunțarea este o punere în funcție a limbii. Trebuie să-i examinăm enunțul pentru a-i decela semnele legate de actul de enunțare. **Eu**, **tu**, **aici**, **acum** - sunt cuvinte care într-un enunț îi desemnează pe cel care vorbeşte, pe cel care ascultă, locul, timpul enunțării. Într-un enunț, când spun **eu**, nu pot vorbi decât despre mine. A doua persoană, **tu** este în mod necesar desemnată de eu. Eu şi tu nu au sens decât la nivelul enunțării. Verbele modale *a vrea*, *a trebui*, *a putea*, *a şti* sunt considerate cele mai caracteristice purtătoare ale modalității enunțurilor.

1.4.3.3. Pedagogia literaturii în consilierea şi orientarea şcolară. Cercetarea literaturii a stabilit că **opera literară** este o **trebuință umană**, deoarece reprezintă o structură de valori, la care omul însetat de cultură sau însingurat simte nevoia să apeleze şi să se împărtăşească pentru a se putea apăra de dificultățile existenței, creându-şi un univers intim. Totodată, acesta, prin lectură, reuşeşte să se salveze din mediocritatea şi banalitatea înconjurătoare. În acest sens, examinăm *literatura* ca factor definitoriu ce contribuie la dezvoltarea şi schimbarea comportamentului elevului cititor, precum şi la înțelegerea şi reflexia asupra diferitelor experiențe de viață. Această disponibilitate a literaturii ne-a orientat către integrarea paşilor comportamentali în fabulele unor autori, dar şi în gândirea şi înțelegerea aparte pe care o posedă în mod deosebit unii autori.

Literatura, prin cărți, este o sursă de formare. De multe ori, cunoştințele generale le poți obține de la biblioteci, prieteni, internet, dar listele bibliografice din domeniul literaturii sunt extinse, ceea ce necesită dezvoltarea capacității de selecție, abilitățile de lectură rapidă şi utilizarea unor tehnici de documentare. Toate acestea le poți dobândi numai în cadrul orelor de literatură şi trebuie făcute de către specialist, la modul organizat şi planificat. Poți, cu ajutorul literaturii, să descoperi adâncurile sufletului omenesc, poți înțelege interacțiunile omului cu un alt om, ni se poate dezvălui interiorul omului, poți înțelege un caracter pornind de la un autor, sau de la o anumită specie. Ştiințele umaniste se adresează unui obiect viu, care este textul cultural, care se află în continuă semnificare şi cu acesta te poți afla într-un continuu dialog. **Dialogul dintre cititor şi textele culturale este unul lipsit de negativitate**. Cu ajutorul lecturii, omul poate intra într-un univers compensativ care să-l elibereze de toate lanțurile unor sisteme convenționale, definindu-se şi săvârşindu-se în cadrul creat. El râde, plânge, declară o ruptură categorică între om şi situația lui exterioară: status, rang.

Un studiu unic în ştiinţele educaţiei este cel al prof. Vl.Pâslaru *Introducere în teoria educaţiei literar-artistice* (2001), care fundamentează un nou domeniu al educaţiei – *educaţia literar-artistică*. Conform teoriei lui Vl.Pâslaru, opera literară este creată într-o măsură semnificativă şi de cititorul ei, deoarece acesta, prin forţa imaginaţiei şi gândirii artistice, re-creează imaginile, acţiunile, gândurile, ideile, emoţiile şi sentimentele etc. create de autor, devenind astfel un al doilea autor al operei. *Valoarea imanentă* a operei literare, creată de scriitor şi codificată în semnele grafice ale textului, este decodificată de cititor, astfel producându-se un dialog între cititor şi scriitor, în procesul căruia cititorul creează o a doua valoare a operei – *valoarea in actu*, sau valoarea adăugată, sau valoarea cititorului [182]. Or, examinat din punctul de vedere al COŞ, raportul carte – cititor este nu numai unul ce exprimă esenţial conceptul educaţional modern bazat pe interacţiune, cooperare şi colaborare, dar şi un raport de consiliere prin definiţie, căci opera literară este cel mai intim consilier al elevului cititor.

În acest context, disciplina *Limba şi literatura română* prezintă o modalitate specifică de cunoaştere. În relaţia: ştiinţă – elev, opera artistică are o valoare de consiliere. Ea dă puterea de a interpreta şi de a controla experienţele anterioare, fiindcă ea procură instrumentele prin care această experienţă poate fi mai uşor traversată: categoriile estetice (frumosul, sublimul, oribilul, tragicul, comicul) pot fi instrumente pentru o consiliere; forme de manifestare a unor atitudini sunt preluate din literatură: ironia, autoironia, persiflarea, umorul; metode şi mijloace preluate din literatură cu rol în dezvăluire şi autodezvăluire: jurnalul, declaraţia, scrisoarea . Unii scriitori, prin personajele lor şi prin puterea lor de dezvăluire, pot satisface nevoia de a explica tainele existenţei.

Literatura, la fel ca şi muzica, pictura, coregrafia, cinematografia, este o ramură a artei. Arta este un domeniu important al activităţii omului, ea exprimă un anume fel de manifestare a acestuia în relaţie cu mediul înconjurător, cu alte cuvinte, arta rămâne o modalitate specifică de transfigurare a realităţii în conştiinţa umană. Literatura română, conform lui C.Parfene, este „o antologie de artă literară naţională” [179, p. 21-32]. Literatura romană sensibilizează inimile şi implicit conştiinţele elevilor, strecurându-le cunoştinţele, ideile, sentimentele, atitudinile. Operele literare au valoare educativ – formativă - psihică, care-l ajută şi îl consiliază pe adolescentul elev.

Contactul cu literatura, cu personajele literare ne poate face să ne cunoaştem mai bine, să putem cunoaşte mai multe caractere. Profesorul, aşadar, are un dublu rol: pe de-o parte, trebuie să se confunde realmente cu educatul, să empatizeze - şi aici intervine rolul consilierului – pentru a-i observa comportamentul, un îndrumător persuasiv şi un sfătuitor, iar pe de altă parte, pentru a-l modela, trebuie, să-i comunice conţinutul ştiinţific, descoperindu-i activitatea intelectuală, estetică, creativă şi noi funcţii ale gândirii critice. Cunoaşterea naturii umane în şcoală se realizează nu numai pe calea gândirii dialectice, în formă de dialog, dar şi pe calea cunoaşterii autoreflexive. Or, în opera de artă, adevărul nu este doar rezultatul gândirii dialectice, el este şi un adevăr creat de activitatea artistic-estetică a elevului

cititor, şi nu poate fi dobândit/creat decât printr-o constantă cooperare a subiecților, autor-cititor, pe de o parte, dar şi profesor vs. elev, pe de alta.

Scriitorul imprimă operei literare caracteristica gramaticală a limbajului şi duce la tipologii diferite şi la stiluri diferite: static, obiectiv, familiar, comun, simplu, conceptual, distant, armonios, auster etc. La rândul său, elevul care cercetează opera poate să accepte / să-şi asume sau dimpotrivă să respingă un comportament sau altul. Semanticienii [N. Chomskz, J. J. Katz, C. Moris , E. Bemveniste] disting în opera literară propoziții atât despre obiectele reale şi inexistente; atât propoziții generale cât şi reflecții despre viață şi moarte, despre adevăr şi fals despre știință şi suflet etc. Propozițiile ficționale nu sunt nici adevărate, nici false, ci sunt veridice şi verosimile, trecând prin grade de comparație de la veridicitate certă, cu verosimilitate ridicată la mai puțin verosimil, fără veridicitate şi până la false. De asemenea, categoriile de cititori, fie că sunt degustători de operă literară inițiați, fie că sunt încă în ipostaza de novici, aşa cum este cazul elevilor, îşi formează păreri şi îşi dezvoltă abilități şi atitudini desprinse din operele literare şi ulterior le pot aplica în viața reală. În acelaşi timp, şi personajele cărților citite le servesc drept modele pentru că sunt similare cu cele reale, de la care se pot inspira pentru: *aşa să facă*!/*aşa să nu facă*! Cele fantastice, le satisfac setea de a trăi experiențe inedite, din alte lumi, sunt un refugiu pentru realul mult prea prozaic şi uneori prea trist. Le stimulează inspirația şi le deschid noi orizonturi de manifestare/acționare. Funcția cognitivă a literaturii este îndeplinită de judecățile adevărate şi personajele analogice. Reprezentarea analogică poate să renunțe la ficțiune, aşa cum este cazul reportajului şi jurnalului. Lectura literară este o activitate perceptivă şi cognitivă prin care se realizează identificarea şi comprehensiunea mesajelor; este decodificatoare (semnificant şi semnificat) şi receptare [I.Negrilă, 171, p.97] [A se vedea şi subcapitolul *Călător şi călătoria în/prin sine în lumea artei plastice şi literare*: *discursuri autobiografice, imaginea* (***autoportretul***) *şi textul* (***jurnalul***), din Capitolul II].

Curentele literare în care se înscriu operele literare este tot o trebuință umană. Orele de literatură nu trebuie să minimizeze importanţa cunoaşterii lor de către elevi, deoarece acestea sunt văzute ca un complex de însuşiri ideatice ale lumii. Orice perioadă literară se constituie ca o secțiune a istoriei literare cu un sistem de curente specifice. Astfel, realismul pune în fața artistului un scop util şi altul distractiv. El are în vedere selectarea esențialului din realitate, sinteza dintre general şi particular. Naturalismul zugrăveşte obişnuitul şi experimentul. Realismul se opune idealismului şi naturalismului prin reprezentativitate analogică prin tipicitate.

Ca obiect al trăirii estetice, opera literară îndeplineşte funcții lingvistice esențiale: cea referențială şi cea volițională [I.Negrilă, 171, p.63]. Textul literar dispune de un plan al semnelor lingvistice, altul al semnificațiilor cuvintelor şi frazelor şi planul formațiilor semantice şi altul în plan estetic. Textul literar corespunde nevoii elevilor de a-şi satisface gustul pentru frumos, pentru perfecțiune.

Or, ființa umană are trebuințe estetice şi culturale, pe care şi le satisface din nevoia de a-şi depăşi condiția, din nevoia de a deveni mai bun, mai încrezător în sine, mai competitiv pentru lumea în care trăieşte.

1.5. Repere metodologice şi experiențiale de formare şi consiliere generală, lingvistică şi literară a tinerilor în şcoală

1.5.1. Repere metodologice pentru consilierea şi orientarea şcolară. Referințele teoretice asupra *instrumentelor de schimbare* despre care vorbesc empiriştii şi care urmează a fi realizate de către cadrul didactic prin practici şi atitudini sunt descrise în *Tabelul 6*. Idealul educațional modern fiind formarea unor oameni liberi, deplini şi integri [Vl.Pâslaru, 183], scopul şcolii este educația prin instrucție, şi nu simpla instrucție, orientarea educativă a acestuia fiind sugerată de *relații*, *comportamente* şi *atitudini*, care reprezintă însăşi esența educației.

Studii de specialitate [7 ,9, 19, 31, 38, 39, 46, 52, 57, 59, 60, 61, 66, 89, 123, 124, 149, 150, 173, 174, 175, 183, 184, 199, 202, 209, 216, 217, 221, 235, 236, 237, 238, 243, 246, 248, 253, 257] susțin că pedagogia modernă pledează pentru creşterea ponderii formativului în procesul de predare – învățare – evaluare, fapt care a impus apropierea planurilor de învățământ şi a programelor şcolare de nevoile şi aşteptările elevilor [176, 177, 204], motiv pentru apariția unei noi arii curriculare, tineret incapabil să răspundă cerințelor teoretice, nici să neglijăm studiul sufletului, căci asta ar putea conduce la diminuarea funcționalității sferei afective a elevului. Succesul poate fi obținut doar prin echilibrarea ştiințific întemeiată şi praxiologic validată a celor două dimensiuni.

Pe de altă parte, elevul urmează să devină un participant activ şi productiv în acest proces. Lui trebuie să i se dezvolte individualitatea şi de aceea trebuie să fie responsabilizat față de tot ceea ce presupune şi pretinde şcoala. Studiul sufletului elevului este marea provocare a învățământului modern care încearcă pe de o parte să depăşească eticheta de învățământ de instrucție, iar pe de alta, să facă față unei alt fel de generații de adolescenți pentru care provocările sunt cu totul altele față de cele ale generațiilor anterioare: mas-media, TV, internetul, telefonia mobilă, bursele în străinătate, viața de cartier etc.

Conceptul metodologic modern asociază astfel educația cu *o operă* care trebuie înțeleasă prin *acțiune* asupra subiectului, care acțiune să conducă la formarea de *deprinderi* conforme individualității celui educat şi revendicărilor sociale asupra educației. De aceea, a da recomandări şi soluții exacte cu privire la situațiile de viață cu care se confruntă instanțele şi subiecții care compun procesul de educație (elevi, profesori, părinți, consilieri, psihologi etc.) este foarte greu, dacă nu chiar imposibil, din cauza/datorită unicității fiecărui individ. În acest context, conceptul E.Vrăşmaş (*Consilierea şi educația părinților*) [258], care consideră că părinții sunt primii consilieri ai copiilor, este semnificativ şi

Tabelul 6

Câmp de intervenție	Teoria de bază	Teorie de bază	Instrumente	Aplicații
ATITUDINI	Cunoştinţe	Acţiune		Concepte teoretice, literare şi estetice
	Teoria disonanței cognitive	Teoria disonanței cognitive	Chestionarul atitudinilor educative Tehnica jocului de rol Tehnica incidentelor critice	T. Maiorescu, *Jurnal*
	Teoria atribuirii	Teoria atribuirii	Fişe de lucru Ancheta Benzile desenate Joc de rol	Elevul în rol de părinte/profesor
	Teoria dezvoltării socio-afective	Curentul cercetării participative	Tehnica incidentelor critice Imagine: foto, desen, diapozitiv, internet	O.Goga, *Dăscălița* I. Slavici, *Mara,* G. Coşbuc, *La oglindă*
	Psihodrama	Psihodrama	Ancheta	M.Sadoveanu, *Baltagul*
COMPORTAMENTE	Teoria disonanței cognitive	Curentul behaviorist	Grilă de analiză a comportamentelor	Imagine care incită la problematizare. Ex.Fumatul: *Vizita* de I.L.Caragiale; lipsa de compromis: *Noapte de decembrie* de Al. Ma-edonski, *Mistrețul cu colți de argint,* de Şf. A. Doinaş; compromi-ul moral: *Moara cu noroc,* de I. Slavici
	Curentul behaviorist	Curentul behaviorist	Grilă de analiză a comportamentelor	M. Sadoveanu, *Domnu Trandafir*
	Modele de învățare		Chestionarul BEEP Brookline Early Education Project	Nonaka Model
	Teoria nevoilor	Teoria nevoilor	Broşuri	A.Maslow
	Teoria creativității	Teoria creativității	Broşuri ale creativității educative	Jurnalul, scrisoarea, creațiile proprii
	Curentul cercetării participative	Curentul cercetării participative	Crearea de poveşti şi explorarea lor	Vl.Pâslaru, *Introducere în teoria educației literar-artistice,* M. Fekete, *Fantasticul. Repere didactice de*

				abordare în programa şcolară
RELAȚII	Teoria nevoilor	Teoria nevoilor	Tehnica incidentelor critice	P.Istrati, *Ciulinii Bărăganului,* I.Slavici *Moara cu noroc*
	Curentul umanist	Curentul umanist	Tehnica jocului de rol	I.L.Caragiale, *Vizită*
	Psihodrama	Psihodrama	Tehnica jocului de rol	Macedonski, *Meka şi Meka,Noapte de decembrie*
	Teoria comunicării	Teoria comunicării	Tehnica jocului de rol Limbajul relațional	Scrierea unei poveşti cu tematică educativă
	Ecosistemul	Ecosistemul	Studiul interrelațiilor	Arta fotografică, arta plastică, arta muzicii

Repere şi instrumente de schimbare a comportamentelor prin studiul operelor literare
(Adaptare după J.P.Pourtois; Cf. E.Vrăşmaş, 258, p.100)

cercetării noastre. Cele mai multe din teoriile examinate în lucrarea citată pot fi adaptate nevoilor studiului nostru. Prin ele am investit cu activități specifice pe cel de-al doilea consilier, pe axa timpului, profesorul. Astfel, urmând una dintre teoriile lui B.Berttelheim (1987) cu privire la soluțiile părinților privind educația copiilor, am conceput fiecare activitate de COŞ ca pe una unică ca mod, timp afectat, atenție, răbdare etc.

Unicitatea fiecărui subiect educat/consiliat nu reduce însă limitele cunoaşterii şi educației. E.Vrăşmaş [258, p. 71-80] marchează câteva **principii** după care s-ar putea construi procesul de educație şi implicit activitatea de COŞ, după autori precum G.Pugh, G.Erica, De Ath şi C.Smith, cele care servesc scopului şi obiectivelor cercetării fiind adaptate de noi după cum urmează:

- cunoaşterii nevoilor elevilor: să se respecte modelele diferite de comportamente, de niveluri intelectuale;

- cunoaşterii şi valorizării abilităților fiecărui elev/consiliat în parte;

- insuflării încrederii în propriile forțe, cunoştințe, abilități şi construirii evoluției pe fundamentul propriilor deprinderi şi experiențe, pentru a nu induce dependența de celălalt, fie că este membru al familiei (părinte, frate mai mare), profesor sau cineva din anturaj;

- relevanței consilierii;

- identificării problemelor şi oferirii de sprijin în funcție de nevoile consiliaților, de anumite perioade şi situații de dezvoltare ale acestora;

- perfecționării continue a calităților profesionale în COŞ: a fi profesor – consilier nu înseamnă „a ghida", „a conduce", ci *crearea unei interacțiuni constante cu elevii prin comunicare*;

- adaptării la tipul de societate şi la timpul istoric pe care elevii îl traversează: în societatea modernă şi în perspectiva globalizării şi re-integrării europene [Cf. 182, 183], educația trebuie să răspundă diversității culturale şi spirituale (modele de educare a tinerilor; viziuni de la o generație la alta [Apud E.Vrăşmaş, 258, p. 71-91].

Pentru câteva dinte aspectele menționate am stabilit posibile repere privind modele de programe de consiliere.

1.5.2. Repere privind modele de programe de consiliere. Programele de intervenție asupra elevilor sunt de o mare diversitate, şi prin adaptarea lor la fiecare populație țintă în parte care se deosebeşte printr-un anume tip de caracter, de disponibilitate psiho-intelectuală. Dintre acestea, cele mai frecvente sunt cele concepute pentru:

- dezvoltarea capacităților cognitive şi a instrumentelor logice: Head Start, Bereiter-Engelman;
- stimularea învățării limbajului şi conduitele de comunicare, Metzl, McDonald;
- dezvoltarea relațiilor şcoală – familie: Smilansky, Bataille etc.;
- stimularea creativității personale: Ippolito [E.Vrăşmaş, 258, p.72].

Am optat pentru modelul de program de consiliere *Depart* [258, p. 72], care este unul complex, deoarece extinde activitatea de consiliere şi orientare la dimensiunea intervențiilor socio-educative. Modelul prezintă opțiuni sociale, politice şi pedagogice care au în vedere următoarele aspecte:

- dezvoltarea potențialităților,
- stimularea limbajului,
- dezvoltarea socio-afectivă,
- stimularea creației,
- programe de consiliere cu conținut *educativ* [Ibidem, 258, p.75].

Vizavi de primul aspect, *dezvoltarea potențialităților*, autorul consideră că pentru a favoriza dezvoltarea elevului este necesar să se identifice abilitățile lui cognitive, de limbaj şi cele relaționale. Astfel, succesul se obține prin intermediul limbajului oral, grafic, gestual, prin activități simbolice de reprezentare a unui concept/teme/exercițiu ce trebuie învățat/însuşit de către elevi (de exemplu grupul statuar care simbolizează o temă/idee), prin activități logico-matematice, motrice, senzoriale, organizări spațiale şi temporale, care au menirea să-l transpună pe elev în situații de simulare a unor aspecte de viață, împlinirea unor dorințe, depăşirea unor obstacole etc. Folosind secvențele *jocului educativ*, profesorul poate să observe mai bine elevul, să-l cunoască prin *observare*, jocul educativ fiind unul din atributele esențiale ale activității de consilier.

Pentru a realiza *stimularea limbajului*, se propune un joc de rol care implică în acțiune elevii şi părinții lor. Părinții joacă rolul de scriitori de poveşti pentru copii, cu tematică educativă. Jocul de rol se înfăptuieşte astfel: i se cere unui părinte sau mai multor părinți să inventeze o poveste cu privire la

educația familială sau şcolară. După ce aceştia îşi îndeplinesc rolul, povestea urmează să fie citită în clasă, elevilor. Pe parcursul lecturii sunt urmărite reacțiile elevilor cu privire la ceea ce părintele consideră sau nu consideră a fi stimulativ, deci educativ, pentru copilul său. Acest lucru permite discutarea strategiilor folosite de fiecare părinte pentru a stimula copilul să învețe. În funcție de reacții (pozitive sau negative), povestirea poate fi modificată pentru a corespunde nevoilor elevilor sau lumii imaginate de către aceştia. În final, povestirile astfel alcătuite pot deveni modele. Avantajul principal pentru elev este că se poate servi de modelul adultului, care scrie şi citeşte şi el, ceea ce înseamnă că va trebui să-l urmeze. În plus, folosind la clasă poveştile inventate de părinți, se realizează o continuitate între educația familială şi cea şcolară şi nu în ultimul rând se realizează un progres vizibil în comunicarea părinte – copil: ambii pot deveni mai toleranți, mai receptivi la nevoile unuia sau a celuilalt. Avantajul, la nivelul contribuției la realizarea procesului de predare-învățare, în cadrul disciplinei *Limba şi literatura română*, este că se dă posibilitatea cunoaşterii directe a unui tip de creație similar cu cel al culturii populare. Astfel că elevii vor înțelege mai bine trăsăturile unei astfel de literaturi (oralitate, caracter colectiv, sincretic). În plan afectiv, elevul poate câştiga din nou pentru că i se permite să dezvolte un limbaj familial/colocvial, cultivat în mediul său, şi să-l observe, controleze şi să-l analizeze prin raportare la modul de exprimare cerut, curent, de mediul şcolar, şi anume cel literar. În plan pedagogic, succesul este reprezentat de asigurarea unui parteneriat educațional deosebit (a se vedea şi exemplul din Capitolul II, *Învățăturile*).

În cazul **dezvoltării socio-afective**, această axă presupune modul de desfăşurare a activității în cadrul grupului de elevi. Instrumentul folosit se numeşte *Tehnica incidentelor critice* [E.Vrăşmaş, 258, p.75], care implică o metodă de lucru plurireferențială. Tehnica are ca suport o imagine (foto, desen, diapozitiv, internet) sau relatarea unui eveniment asupra căruia grupul este invitat să discute. Grupul este cel care pune întrebări şi încearcă să răspundă la ele. Opiniile emise de membrii grupului constituie nivelul referențial la care se raportează fiecare. Finalitățile tehnicii se concretizează prin proiecția în fața grupului a unei imagini care prezintă o scenă de relație elev – adult (părinte/ profesor). Imaginea facilitează dezbaterea subiectului prin simularea unei situații, probleme, a unui conflict, a unui obstacol în relația elev – profesor sau copil - părinte, a unei situații pozitive sau negative între aceştia. Folosirea tehnicii incidentelor critice poate stimula:

- interogarea în fața unei situații problematice,
- exprimarea propriei experiențe sau imaginații, în raport cu situația propusă,
- schimbarea celor trăite sau imaginate,
- alegerea dintre soluțiile sugerate de grup pe acelea care sunt mai potrivite problemelor specifice fiecăruia.

Spre exemplu, un exercițiu didactic la orele de literatură poate fi realizat astfel: se prezintă o fotografie cu un copil care fumează şi se face legătura cu fragmentul din schița *Vizita* de I.L.Caragiale, ce-l înfățişează pe Ionel fumând. Li se solicită elevilor să exprime atitudini, opinii, valori impuse de o astfel de situație. Ei pot să reacționeze la modul în care mama, madam Popescu, îl încurajează pe fiul său să fumeze: … *la noi se fumează… şi… dumnealui… mi se pare că-i cam place*. (…) *să-l vezi ce caraghios e cu țigara în gură* [I.L.Caragiale, 41, p.275]. Elevii pot sancționa atitudinea mamei, care are anumite carențe în ceea ce priveşte educația copilului, iar rezultatele dezastruoase vin să îi convingă pe elevii care fac cunoştință cu această operă că o astfel de educație are efecte negative nu doar în plan social (vizitatorul este şocat), ci şi în cel al sănătății (lui Ionel i se face rău, leşină).

Un alt exercițiu poate fi realizat prezentând o fotografie care reprezintă o scenă de război. Dezbaterea este orientată spre felul în care elevii gândesc/privesc războiul, în secolul XXI: Care este atitudinea lor față de acesta. Se apelează la opere cu această temă: *Pădurea spânzuraților* de L.Rebreanu şi *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* de C.Petrescu. Accentul se pune pe stările sufleteşti pe care le trăiesc protagoniştii în legătură cu războiul.

Procedând la prospectarea sistemului de valori la care aderă grupul se ajunge la o serie de activități care respectă identitatea culturală şi socială a fiecărui elev în parte. De asemenea, sunt exerciții care permit desfăşurarea unui proces de interogare a ființei care este pusă în situația de a discerne şi de a alege între bine şi rău, între întuneric şi lumină, între adevăr şi fals/minciună, între trăire autentică sau imitație, între simulare şi disimulare, între esență şi aparență. Prin jocul de întrebări şi răspunsuri asumate, se va ajunge la conştientizarea/depistarea unei probleme şi ulterior găsirea de soluții pentru depăşirea/rezolvarea acesteia. Multiplicitatea soluțiilor dă posibilitatea alegerii celei mai adecvate.

Prin aceste tipuri de exerciții se vizează şi capacitatea de comunicare a elevilor. De aceea creşterea acesteia la membrii grupului este un obiectiv implicit. Se poate realiza într-un climat de non-judecare a valorii şi de libertate de exprimare şi decizie. Fiecare individ este unic ca particularități psihice, experiențe, valori, de aceea este important să se țină cont de opinii şi valori diferite precum şi de soluții adaptate individual.

Pentru **stimularea creației**, programele de intervenție a profesorului consilier au un rol covârşitor. Conform acestora, elevii trebuie puşi în situația de a crea şi de a-şi valoriza produsele. Acest gen de exercițiu va conduce la reducerea experiențelor negative, care dau elevilor sentimentul de inferioritate. Pentru această situație se poate solicita crearea de ateliere de creație în care să se exerseze:

- exprimările verbale prin: jocul de rol, piese de teatru, şcenete etc.;
- exprimările scrise: crearea de poveşti, povestiri din viață, redactare de jurnal etc.;
- exprimări corporale: dans, joc, mimă, grup statuar.

Toate acestea vor avea ca temă de reprezentare o situație de educație vizând relația: elev – elev, elev – profesor, elev – părinte, elev – comunitate. Prin repetarea exercițiilor de acest gen se poate ajunge la soluții pe care le caută/dă activitatea de consiliere şi orientare cum ar fi:

- autonomie mai mare a elevilor în luarea de decizii;
- respectul/încrederea de/în sine;
- valorizarea propriei persoane;
- percepții pertinente şi diferite asupra mediului de dezvoltare;
- diminuarea sentimentului de inferioritate [Cf. 3, 97, 101].

Realizate în strictă conformitate cu principiile COŞ, programele de consiliere trebuie neapărat să se întemeieze şi pe principiile El/ELA, aceasta reprezentând condiția de bază pentru asigurarea prin consiliere mai multă libertate elevului în devenirea sa ca ființă deplină.

1.5.3. Specificul consilierii în raport cu universul educațional al adolescenților. Formarea caracterului şi personalității adolescentului elev se face prin intermediul unor factori majori de cultură şi influențare. Comportamentul şi transformarea adolescenților trebuie deci examinată în contextul culturii şi în raport cu noțiunea de *cultură* [Cf. 1, 5, 6, 7, 8, 9, 16, 34, 95, 100, 114, 115, 117, 183, 184, 207, 209, 226, 238].

Au fost formulate câteva concepte prin care şcoala încearcă să-i scoată pe adolescenți de sub influența subculturii şi agresivității: *tradiționalismul, modernismul, cultura majoră, cultura minoră, cultura arhaică, cultura modernă, civilizația cărții şi civilizația străzii sau falsa civilizație*.

Activitatea de COŞ pune în discuție comportamentul cultural al adolescenților, care se formează prin diferite instanțe de socializare: familia, şcoala, anturajul, care trebuie avute în vedere în ghidarea, prin COŞ, a adolescentului spre cunoaşterea de sine, şi prin sine - la cunoaşterea lumii.

Cultura adolescenților reprezintă o cheie în descoperirea identității acestora. Comportamentul cultural al adolescenților este generat de posibilitatea exersării mai multor roluri. Deoarece adolescenții încă nu au abilitatea de a finaliza vreo acțiune de mare anvergură, ei nu se pot decide definitiv asupra rolurilor lor şi pendulează, nesigur, între ceea ce le transmit instanțele de influență (familia, şcoala, anturajul) şi ceea ce gândesc sau îşi doresc să fie.

În adolescență, individul se confruntă cu situații sociale apărute din relațiile lor cu familia, cu colegii de clasă şi de şcoală, cu profesorii, prietenii, mediul în care trăieşte. Predispuşi la această vârstă spre un comportament influențabil, dar şi spre tendința către autonomie, adolescenții sunt tentați să încalce anumite norme şi principii [Cf. 27, 30, 53, 54, 79, 80, 81, 88, 90, 91, 95, 117, 125, 134, 188, 189, 194, 225, 228, 240, 241, 258].

C. Neamțu [169] şi C.Schifirneț [225] a identificat la adolescenți un şir de probleme în cadrul familiei, al şcolii sau al societății. În cadrul şcolii, de ex., unii dintre ei pot afişa o anumită conduită, pe

care adulții o poate fi identificată ca şi comportament deviant: abandon şcolar, eşec şcolar, consum de alcool, fumatul etc., acestea fiind cauzate fie de interdicțiile impuse de părinți sau de şcoală, astfel că ei acționează pe principiul *fructului oprit*, căutând să experimenteze şi să trăiască exact ceea ce li se interzice; fie de cauze obiective: nevoia de face față unor situații dificile (suprasolicitare didactică, lipsuri materiale), fie din cauze subiective: teribilism, nevoia de a epata, nevoia de a imita etc.

În sfera socialului, din cauza unei înțelegeri greşite a libertății, unii dintre adolescenți sunt tentați să comită acte antisociale: furt, viol, abandon şcolar, familial, violență verbală şi fizică, alcool, drog . etc. În cadrul relațiilor interumane, din cauza bravurii, lăudăroşeniei, a dorinței de a epata şi de a-i imita pe ceilalți pentru a fi în pas cu ei, pot duce la apariția de comportamente deviante.

La polul opus sunt tinerii/adolescenții superdotați, dar care sunt marginalizați de colegi şi nu participă la activitățile de grup extraşcolare de natură deconectantă.

Modelul şcolar se opune acestor fenomene prin formarea la adolescenți a ***culturii generale*** şi prin consiliere şi orientare şcolară. La şcoală, adolescentul este în mod implicit influențat de anumite valori, norme religioase, etico-morale, filosofice, sociale şi politice (Vezi *Tabelul 16* în 2.3.1). Pentru a nu eşua în modul de a le asimila, ei trebuie orientați şi consiliați. Conceptul de *cultură generală* este unul foarte complex. Noi aderăm la definiția dată de prof. Vl.Pâslaru, conform căruia prin cultură înțelegem totalitatea valorilor pozitive create de omenire pe parcursul existenței sale [183]: de la cea mai banală unealtă până la sistemele filosofice şi ştiințifice moderne. Ştiința, literatura şi artele, tehnologiile, înțelese în sensul cel mai larg al cuvântului, reprezintă cele trei domenii definitorii ale culturii, din care se constituie şi planurile de învățământ.

Comportamentul cultural al adolescenților este discutat în diferite studii de specialitate [C.Constantinescu, 53; S.Cristea, 57; C.Neamțu, 169, 170; E. Păun, 189; C.Schifirneț, 225, 226; Gh. Tomşa, 249, 250;] în termeni de ***cultură şcolară / cultură proprie***.

Cultura şcolară. Curriculumul şcolar prescrie definirea, stăpânirea şi uzitarea unor concepte de cultură gen: *tradiționalism, modernism, cultură si civilizație*. Relația dintre cultura tradițională şi cea citadină este apelată din totdeauna, după cum susținea Arghezi, *ca să schimbam acum întâia oară sapa-n condei şi brazda în călimară* [T.Arghezi, 10, p.7], care reprezintă ideea de echilibru între cele două tipuri de cultură, între tradiție şi modernitate. Disciplina *Limba şi literatura română* contribuie în cea mai mare măsură la înțelegerea, adâncirea şi asimilarea conştientă a unor concepte şi principii estetice, etice, morale. Disciplinele realiste, în conexiune cu cele umaniste, stimulează interesul pentru cunoaştere, dezvoltarea gândirii logice, analitice şi sintetice a sistemului de valori şi astfel se poate forma conceptul de cultură generală, susținut chiar de etimologia cuvântului *liceum* şi de tradițiile lui deosebite în sistemele de învățământ din lume.

În formarea culturii generale elevilor, şcoala nu este singurul factor. Ea este complementată de mijloacele media, internet, literatură şi arte, de oricare alt domenii de activitate umană.

Lărgind sfera semantică a termenului, C.Neamțu preia de la psihologul K.Levin (1951) noțiunea de *câmp al şcolii*, prin care desemnează spațiul de viață al unui individ sau grup, cuprins în sistemul de învățământ, dar care intră în interacțiune cu alte spuperego-uri: familia, anturajul, societatea, biserica, centrele de educație, cluburile sportive, teatrele, etc. *Câmpul instituției şcolare*, susține autoarea, reprezintă *dinamica vie a modului specific în care şcoala, transmițând valorile culturii dominante, intră în interacțiune cu cultura elevilor şi îşi creează un spațiu de manifestare specific, cu efecte socializatoare majore. Din aceste interacțiuni rezultă „cultura organizațională" a şcolii, care include o diversitate de subculturi*: *a cadrelor didactice, având propriile subtipuri*; *a elevilor, o cultură managerială, o cultură a deschiderii către comunitate etc*. [169, p. 64]. De aceea, în domeniul educației se operează cu noțiunile ***educație*** *formală, informală* şi *nonformală*. Prin educație se transmit valorile culturale: limba, istoria, tradiția, valorile create de generațiile anterioare.

Prin *cultură generală*, în şcoală, se înțelege ansamblul cunoştințelor şi valorilor cultural-spirituale, provenite din toate domeniile cunoaşterii: filozofie, ştiință, tehnică, literatură, artă şi ale activității umane, confirmate la nivel social şi din perspectivă istorică; *corelația între cunoştințele* (*artistice, ştiințifice, tehnologice, ... filozofice, religioase*) *validate în contextul anumitor valori social-istorice şi efectele formative înregistrate la nivelul dezvoltării personalității umane, la diferite perioade de timp* [S.Cristea, 57, p.69-70]. Distingem, în învățământul liceal, şi noțiunea de *cultură generală de profil*, cu referire la profilurile de cunoaştere: ştiințific, artistic, tehnologic, religios; şi noțiunea de *cultură profesională*, care însumează sistemul de competențe profesionale necesare activității într-un domeniu. Conceptele de *cultură lingvistică* (comunicativă) şi *cultură literar-artistică*, aferente EL/ELA, de ex., cuprind: primul - totalitatea competențelor (cunoştințe+capacități+atitudini) de comunicare generală şi specială; al doilea - totalitatea competențelor literare/lectorale, indispensabile activității omului în orice domeniu, ca *homo loquens* şi *homo esteticus* – definitorii ființei umane [182, 185].

Analiza conceptului de cultură din perspectiva sociologiei educației evidențiază: internalizarea valorilor sociale, spirituale, familiale. *Funcționalitatea socială a culturii generale care include un ansamblu de cunoştințe şi abilități de bază necesare pentru pregătirea unei personalități*: *adaptabilă la situații, la rezultatele evaluării şi autoevaluării, responsabilă – față de o societate aflată în continuă evoluție, față de sine*; *competentă – în viața socială, de familie, personală, în valorificarea timpului liber*, afirmă S.Cristea [57, p.163]. Acelaşi autor preciza faptul că funcția culturală a educației implică selectarea şi transmiterea valorilor (artistice, ştiințifice, tehnologice, filozofice, religioase etc.)

confirmate la scară socială, respectând fundamentele antropologice ale personalității umane [Ibidem, p.72].

Şcoala, ca instanță de socializare prin cultură, oferă adolescenților un sistem de valori culturale precum limba, simbolul, norme, tradiții, etc. O viziune asupra valorilor cultivate în câmpul educațional al şcolii, aferente şi conceptului de COŞ promovat în cercetarea noastră, oferă modelul sociologului C.Schifirneț [225].

Autorul delimitează drept componente ale culturii, *normele, valorile, tradițiile, limba*.

Normele sunt văzute ca reguli şi modele care determină ce comportamente sunt sau nu sunt corespunzătoare într-o situație dată. Educația trebuie să fie subordonată unor reguli şi modele acceptate sau impuse elevilor în scopul raționalizării comportamentelor individuale şi de grup. Obligațiile de rol într-un grup în şcoală sunt definite la nivelul legităților care trebuie respectate (legi, principii, reguli, comunicare, cunoaştere, creativitate), ca de ex., să nu lipseşti, să ştergi tabla, să-ți înveți lecțiile, să cooperezi, să nu copiezi, să-ți faci temele, să nu distrugi bunurile etc. Sfera de aplicare a acestor norme angajează toate dimensiunile şi formele educației: *normă de conduită, normă de control, normă de învățare, normă morală, normă de apreciere a activității adolescentului, norme specifice unui nivel şcolar, normă profesională* [Cf. 67, p. 306-307].

Legile educației, considerate de asemenea norme, sunt discutate şi de C.Constantinescu, care preia de la H.Mehan aşa numitele *principii reglatorii* [Cf.155, p.32-64] care apreciază educația în funcție de corelația între *variabilele independente,* situate la intrarea în sistem (sex, vârstă, clasă socială, număr de elevi/clasă; calitatea curriculumului şcolar şi a bazei didactic-materiale; capacitatea de învățare a elevilor, aptitudinea pedagogică a profesorilor şi a altor actori ai educației) şi *variabilele dependente*, manifeste la ieşirea din sistem (performanțele elevilor la sfârşit de an, ciclu şcolar etc., gradul de integrare şcolară, profesională, socială a absolvenților). Numitele principii reglatorii C.Constantinescu le clasifică în:

a. principii de evaluare a reuşitei şcolare cu reuşita socială, dependentă, în mod prioritar, de calitatea mediului care condiționează desfăşurarea procesului de formare-dezvoltare permanentă a personalității adolescentului;

b. principii de valorificare a condițiilor concrete de realizare a activității de formare-dezvoltare a personalității adolescentului (nr. elevi/clasă; cantitatea şi calitatea resurselor pedagogice; metodele pedagogice aplicate; spațiul şi timpul şcolar disponibil etc.) în situații educative practice, influențate de factori precum clasa socială din care provine elevul; rasa; atitudinea societății, familiei, comunității şi a profesorului față de educație / învățământ/instruire [53, p. 192-193].

Şcoala funcționează şi ca un spațiu de influențare şi manipulare constructivă. Sistemul de învățământ este conceput să modeleze gândirea şi comportamentul adolescentului. Aspecte precum

autoritatea morală a profesorilor, accentul pe care aceştia îl pun pe conformitate şi pe angajamentul în vederea obținerii de achiziții academice pot fi factori de influențare şi modelare a comportamentului adolescenților. Astfel, B Ficeag, citându-l pe J Piaget, remarcă faptul că şcoala, înainte de a fi un mijloc de comunicare a cunoştințelor, este o instituție care îi obişnuieşte pe elevi cu forme de normativitate precum:

- cu spiritul de subordonare față de autoritate, reprezentată de către profesori, inspectori, comisii de examinare;

- cu simțul responsabilității, exersat şi dezvoltat prin nevoia de a-şi face temele într-un anumit interval de timp, de a prezenta rezultatele sale la un anumit termen prestabilit;

- cu necesitatea de a respecta un program strict: faptul că trebuie să fie prezenți la şcoală în fiecare zi, să fie punctuali, să respecte durata lecțiilor şi a pauzelor, a semestrelor şi a vacanțelor, îi ajută pe elevi să accepte şi să respecte mai uşor un program profesional de mai târziu;

- le promovează spiritul de competiție măsurabil în notele, calificativele, premiile obținute, sau alte genuri de recompense care să dezvolte elevilor o imagine pozitivă despre sine; [91, p. 43-45]. Aceste obişnuințe îi asigură mai târziu adolescentului o mai uşoară inserție academică, profesională şi socială, dar pentru aceasta el trebuie consiliat şi orientat oportun.

O formă aparte de normativitate o reprezintă *obiceiurile* - comportamente construite în funcție de normele colectivității şcolare: organizarea periodică a zilelor şcolii, balului bobocilor, balului majoratului, participarea la evenimentele sociale şi naționale, la sărbătorile religioase.

Este important, de asemenea, să i se inducă adolescentului, că, alături de norme şi obligații, acesta are şi anumite *drepturi*, care fac reală şi-i facilitează autodefinirea sa, inserția academică, profesională şi socială. Or, drepturile sunt şi ele nişte valori importante, care-l ajută pe individ să devină o ființa umană liberă şi deplină: dreptul la instituționalizare până în clasa a X-a, dreptul la manuale şcolare gratuite, dreptul la asistență medicală şi tratament gratuit, dreptul la informare şi formare culturală, sportivă, tehnologică, informatică.

Valorile, conform lui C. Schifirneț, sunt *realități abstracte cu privire la ceea ce este dezirabil, corect şi bun, aşa cum sunt apreciate o faptă bună, o acțiune, o idee etc. de către majoritatea membrilor societății* [225, p. 170].

Evoluția valorilor pedagogice este dată de modelele culturale afirmate la scară socială. S. Cristea distinge următoarele modele culturale:

modelul *culturii clasice* stimulează idealul unei personalități echilibrate prin integrarea valorilor pedagogice: de bine – frumos – adevăr – sacralitate – credință – onoare;

modelul *culturii moderne* stimulează idealul unei personalități complexe şi eficiente în plan social prin angajarea valorilor de legalitate – libertate – egalitate – solidaritate;

modelul *culturii postmoderne* stimulează idealul unei personalități creative prin angajarea valorilor specifice unei activități inovatoare şi autonome [57, p. 375-376]. O sinteză a acestor modele dă răspunsul pentru COŞ corectă a adolescenților.

Ansamblul de valori, norme, principii, concepții, instituții şi acțiuni durabile în timp de-a lungul a cel puțin trei generații formează **tradiția** unui popor. Tradiția este reprezentată de mituri, operele literare şi artistice perene, moştenirea trecutului, istorie. În creațiile spirituale, tradiția dăinuie în eternitate: *Sfânta Tradiție, Predanie,* reprezintă învățătura dată de Dumnezeu. Rolul şcolii, în societatea postmodernă, în asimilarea şi transmiterea tradiției este dat de capacitatea acesteia de a integra inovația în tradițiile vii, oportune vieții actuale a adolescenților [43, 45]. *O tradiție e vie în măsura în care contribuie la susținerea valorilor prezentului, la prefacerile reale spre binele individului şi al societății*, menționează C. Schifirneț [225, p.172-173].

Limba este codul comun prin care înțelegem şi mai cu seamă executăm obligațiile. *Limba* creează cultura. Ea este simbolică şi din această particularitate decurg şi funcțiile ei pentru om şi societate. Limba are o funcție de comunicare, cu privire la tot ceea ce priveşte gândirea, trăirea, acțiunea şi viața umană. Procesul de socializare a ființei umane are ca nucleu limba şi limbajul. O integrare în societate şi în grup se face numai în măsura însuşirii limbii. Limba are un rol esențial în determinarea conținutului unei activități, în exprimarea comportamentului şi a modului de viață.

Limbajul acționează asupra gândirii şi viziunii despre lume. S-a constituit şi un limbaj al şcolii - limbajul academic, precum şi limbaje specifice unor domenii de cunoaştere: *limbajul ştiințific, limbajul artistic, limbajul literar*, pe care elevii le însuşesc în contextul fiecărui tip de cunoaştere. În şcoală, elevii sunt legați prin limbaj. Toți vor reproduce aproximativ aceleaşi semne asociate cu aceleaşi concepte. În plus, limbajul este un ansamblu de convenții necesare, adoptate de colectivitatea şcolară, pentru a deschide calea, prin interdisciplinaritate, mai multor ştiințe.

Simbolul este definit de C.Schifirneț ca *obiect care exprimă alt obiect sau este pus în locul acestuia*. *Simbolurile sunt containerele culturii* [225, p. 166]. Simbolurile îmbracă o varietate de forme. C.Schifirneț le clasifică în: picturi, steaguri, icoane, insigne, uniforme, culori. În literatură, simbolul porții reprezintă trecerea dintre două lumi, dintre cunoscut şi necunoscut, dintre bine şi rău, dintre adevăr şi frumos. Culorile sunt folosite şi ca simboluri: *albastrul* reprezintă infinitul, dorința omului de a transcende, de a-si depăşi limitele. Simboluri nonverbale, *gesturile, mimica*, cu un mare rol în comunicarea umană şi, deci, ți în COŞ.

Multiculturalitatea. Conform lui C.Schifirneț, *cultura ca mod de a trăi distinct al unui grup, conferă identitate individuală şi socială. Ea realizează un echilibru între valorile existenței şi valorile pragmatice. Fiecare grup şi fiecare ins are un cod cultural propriu* [225, p. 179], de unde şi ideea de multiculturalitate. Educația actuală este una multiculturală prin definiție, deoarece pune accent pe

încurajarea inserției multietnice, lingvistice şi culturale în procesele de educație. Obiectul fundamental al educației multiculturale este eliminarea tensiunilor şi conflictelor între minoritate şi majoritate, prin autoidentificarea culturală [C.Schifirneț, 225; Vl.Pâslaru, 183], *care ... ar permite egalitatea şanselor şi ar diminua prejudecățile rasiale şi discriminarea* [225, p. 179]. Din acest unghi de examinare sunt delimitate culturile specifice: *cultură națională – cultură universală, cultură urbană-cultură rurală, cultură tradițională-cultură modernă, cultură generală-cultură profesională, cultura de grup-cultura societății, cultură masculină-cultură feminină*. Toate acestea vin să întărească şi mai mult importanța şi nevoia consilierii, ca act axiologic formator de valori umane.

Cultură proprie este un concept specific abordării socioculturale. Termenul este denumit astfel şi de C. Schifirneț pentru situația când se sesizează un mod particular de manifestare a culturii adolescenților. Adolescența, fiind definită ca tendință de autonomie şi selectare a unor valori şi norme din societate cărora adolescenții le dau un nou sens, inedit, este o etapă a dezvoltării în care indivizii, dintr-o nevoie de exprimare a independenței, îşi afirmă propria cultură.

Tendințele adolescenților în structurarea unor stiluri de viață şi a unor culturi alternative se manifestă în participarea lor la fan cluburi, organizații religioase, altele decât cele tradiționale (secte religioase; mişcări religioase de inspirație orientală; mişcări sataniste; organizații civice, umanitare, profesionale; mişcări sportive etc.), acestea fiind marcate de specialişti cu termenii: *cultură proşcolară* şi *cultură antişcolară.* În cazul celui din urmă concept, C.Neamțu îi asociază un altul, numit *rezistență şcolară*, pe care îl atribuie acelor elevi care percep şcoala ca pe o constrângere. Autoarea identifică şi două tipuri majore de manifestare în cadrul culturii antişcolare: *tradiționale* (preferate atât de elevii buni, cât şi de cei slabi), având ca țintă predilectă personalul administrativ şi de serviciu al şcolii, şi cele *anomice*, care se produc pe fondul unei stări de dezordine generalizată, fiind îndreptată împotriva tuturor, într-o manieră neselectivă. Ambele variante semnifică tendința de devalorizare a culturii şcolare şi au fost generate de maniera autoritaristă, coercitivă de impunere a disciplinei şcolare, de existența unor dificultăți de decodificare a culturii şcolare ca urmare a lipsei de articulare între educația formală şi cea nonformală şi informală, precum şi de experimentarea eşecului şcolar [225, p. 34-36].

Rolul COŞ nu este de a le anula, pentru a nu risca o reacție adversă: la constrângere nu se răspunde cu revoltă, altfel în loc de sociere se obține disociere; explicarea repetată a avantajelor şi dezavantajelor unor asemenea manifestări contează cel mai mult în cadrul COŞ.

Cultura proprie include aceleaşi componente din care se formează şi cultura generală, căci individul este exponentul culturii grupurilor şi comunităților. Există însă anumite specificări care urmează a fi luate în considerație în procesul COŞ.

Normele, la această vârstă, sunt create uneori chiar de către adolescenți, în funcție de aspirațiile şi interesele de moment: obiceiul de a merge la internet; participarea băieților la evenimente sportive şi a

fetelor la evenimente mondene (concursuri de modă). Legile sunt reguli impuse de gaşcă. Dar există interes pentru încălcarea normelor specifice vârstei şi societății, generată de nevoia afirmării individualității personale, dar şi de slaba cunoaştere a consecințelor actelor săvârşite: consumul de alcool şi droguri, fumatul.

Valorile sunt diferite față de cele impuse de familie şi de alte instanțe de socializare. Valorile lor sunt de multe ori răsturnate şi asta şi datorită realităților, pozitive sau negative, socio-economice ale societății postmoderene: valori economice (mitul banului), valori politice (integrare europeană, democrație, libertate), valori spirituale (religiozitate); valori naționale (limbă, obiceiuri, credințe, istorie); valori universale (limbă); valori culturale (muzică, artă). Valorile furnizează modele de judecată: adevăr, bine, frumos reper absolut în orice grup.

Tradiția se impune a fi filtrată la prefacerile reale ale prezentului şi se susține doar ca o tentativă de justificare a unei viziuni etnice. Din perspectiva diferitelor sfere ale culturii, religia rămâne dimensiunea cea mai importantă. Respectarea tradiției este reflectată şi prin practicarea obiceiurilor de iarnă: colindul, uratul.

În ceea ce priveşte *limba*, se remarcă tendința către un limbaj propriu vârstei, care se distinge de limba standard a societății. Dintre formele tipice de comunicare adolescenților le sunt caracteristice *argoul* şi *jargonul*: gesturi, moduri şi maniere de vorbire; în anumite cercuri, adolescenții creează un antilimbaj, fiind create cuvinte noi sau fiind deformate sensurile termenilor obişnuiți, prin preluarea greşită a unor corespondente din alte limbi sau din diferite sociodialecte. Din segmentul numit *argou* întâlnim folosirea unor cuvinte cu sensuri schimbate de genul: *olimpiadă* cu sensul de corigență; termeni tehnico-ştiințifici: *lunetist*, pentru informator, *paracetamol*, pentru coniac. Sunt întrebuințate cuvinte împrumutate din alte limbi: *bonjur*. Jargonul este şi el prezent în exprimările adolescenților, aproape până la abuz: *high-live*; *bye-bye*, *full*, etc.

Simbolul. Adolescenții utilizează frecvent simboluri nonverbale. Ei apar în fața semenilor lor cu mişcări şi gesturi care să exprime curajul, bravura, dorința de a imita. Acestea, în anumite contexte, pot deveni conduite de delincvență.

Unele manifestări, mai puțin de dorit ca prezență şi manifestare, specialiştii le-au clasat într-o grupă numită *contracultură* (J. Milton Zinger). Contracultura este *concepută ca o realitate socială ce se opune valorilor dominante din grup* [225, p. 179]. Grupări ca *hip-hop*, *rapp*, precum şi misticismul, unele practici yoga (MISA), apreciate în general ca benefice în trăirea intensă a vieții, pot fi moduri de manifestare cu mare ecou între adolescenți. Indivizii aparținând acestor grupuri contraculturale adoptă o atitudine nonconformistă care poate lua, în anumite condiții, forme violente.

Contracararea acestor fenomene prin COŞ se face prin a-i convinge pe adolescenți de pericolele nerespectării echilibrului între cultura proprie şi cea etico-morală, care poate provoca involuție

personală şi respingere socială. Disciplina şcolară *Limba şi literatura română* reprezintă domeniul cel mai eficient în care COŞ are cele mai multe reuşite, datorită valorilor promovate de literatură şi specificului comunicării generale şi literar-artistice.

Definițiile şi clasificările efectuate în acest paragraf, care creează universul educațional al adolescenților, ne-au sugerat conceptul experimentului, rezultatele căruia sunt examinate în Capitolul II.

Concluzii la Capitolul I

• Cadrul teoretic al COŞ s-a constituit din trei modele educative - *modelul educativ rațional*, *modelul educativ umanist*, *modelul educativ simbiosinergetic* – şi şapte perspective (direcții) de influență a comportamentului subiectului educat/consiliat: comportamentalistă, a interrelațiilor, a dezvoltării proceselor cognitive, integrativă, a constructelor personale, experimentală, senzualistă şi raționalistă; din *teoriile* disonanței cognitive, atribuirii, dezvoltării socio-afective, psihodrama; *curentele* behaviorist, cercetării participative; *principiile* cunoaşterii şi valorizării nevoilor şi abilităților fiecărui elev/consiliat; insuflării încrederii în propriile forțe, cunoştințe, abilități şi construirii evoluției pe fundamentul propriilor deprinderi şi experiențe; relevanței consilierii; identificării problemelor şi oferirii de sprijin în funcție de nevoile şi vârsta consiliaților; adaptării la tipul de societate şi la timpul istoric pe care elevii îl traversează, perfecționării continue a calităților profesionale în COŞ. • Ideea diriguitoare a COŞ, stabilită prin studiul teoretic, este că această activitate nu este doar una specială, realizată de psihologul şcolar; ea este implicită educației înseşi, ca şi tuturor actorilor educației, în primul rând părinților şi cadrelor didactice.

• Este identificat obiectul consilierii şi orientării, s-a făcut definirea/descrierea principalilor actori: *consilierul* şi *consiliatul*. *Consilierea* şi *orientarea şcolară* sunt definite ca *arie de servicii* oferite unui client (individ sau grup) precum: observarea, informarea, orientarea, sfătuirea pentru a-şi rezolva problemele sau pentru a-şi planifica viitorul în interes personal, cât şi de compatibilizare a aspirațiilor individuale ale adolescenților cu interesul social/comunitar.

• Persoana care consiliază trebuie să țină cont neapărat de factori principali care explicitează şi motivează calitatea de consiliat: *trebuințele* speciale ale acestuia: *trebuința de definire şi exprimare a identității* (recunoscută ca principală), *trebuința de a fi instituționalizat*, *trebuințe de comunicare, trebuințe artistic-estetice, trebuințe de prietenie*, *trebuințe de cooperare*, *trebuințe de anturaj şi integrare socială, trebuința de a avea un comportament adecvat* (față de activitățile educative şi cele extra educative, față de relațiile interumane); *trebuințe sociale*, etc. - toate acestea definindu-l ca om şi asigurându-i succesul năzuit.

• *Limbajul* este mijlocul de orientare socială care face legătura între acțiunea consilierului şi subiectul consiliat. În cadrul activității de consiliere, dialogul este unul intuitiv şi demonstrativ, iar în

cazul orientării este unul argumentativ şi de aceea este obligatoriu. *Comunicarea* reprezintă mijlocul indispensabil COŞ, calea de succes a acestei activități.

• Disciplina şcolară *Limba şi literatura română* oferă cele mai importante şi numeroase condiții de realizare a COŞ, datorită celor două tipuri definitorii de activitate umană, deci şi de cunoaştere şi formare: *comunicarea* şi *receptarea literar-artistică*. La vârsta adolescenței, elevul îşi creează/autodefineşte identitatea în măsură foarte mare anume prin comunicarea generală şi cea literar-artistică, opera literară oferindu-i un univers spiritual mereu deschis, prin sistemul de valori promovat şi prin modalitatea specifică de adresare intimă fiecărui cititor. Opera literară este cel mai prețios consilier pentru elevul adolescent, iar literatura - modalitatea de ghidare a comportamentelor pe baza unor convingeri personale şi a scenariilor imaginare. *Dialogul dintre cititor şi textele literare/culturale este unul pozitiv, lipsit de negativitate*.

• Cercetarea teoretică a stabilit cadrul metodologic şi experiențial specifice de formare generală, lingvistică, literară şi de consiliere a adolescenților: chestionarul atitudinilor educative, tehnica incidentelor critice; jocul de rol; imaginile, grila de analiză a comportamentelor, etc.

CAPITOLUL II. VALORI ALE CONSILIERII ŞI ORIENTĂRII ŞCOLARE A LICEENILOR ŞI COMPETENȚELE PROFESIONALE ALE CONSILIERULUI

2.1. Modelizarea teoretico-experimentală a consilierii şi orientării şcolare

Teoriile, principiile şi metodologia specifice COŞ, stabilite în partea teoretică a tezei ne-au servit drept repere epistemologice, teoretice şi metodologice pentru modelizarea teoretico-experimentală a acestei activități în condițiile liceului. Modalitatea specifică în care a fost concepută şi realizată modelizarea COŞ a fost sugerată de chiar specificul acestei activități, care presupune realizarea oricăror acțiuni educative/de consiliere pe bază de interacțiune a consilierului şi a consiliatului, de cooperare şi conlucrare. Acțiunea de modelizare a COŞ s-a desfăşurat nu atât pe scheme construite apriori cât mai ales pe principiile implicite activității de consiliere şi orientare şcolară, componentele „vizibile" ale modelului fiind deduse în cea mai mare parte din datele experimentului.

Experimentul, de asemenea, a fost conceput şi el în conformitate cu specificul COŞ: aceasta nu poate fi abordată prin descriere şi constatare, căci actul consilierii este prin definiție şi un act al schimbării de stare afectivă/opinii/comportament/atitudini, deci este o acțiune formativă. Or, activitatea de consiliere şi orientare este una complexă, care necesită atât efort organizatoric (resurse materiale, spațiul adecvat, instrumente adecvate, resurse umane etc.) şi metodologic adecvat.

Pentru a realiza modelizarea teoretică a COŞ au fost identificate câteva modele dintre cele mai adecvate desfăşurării unei astfel de proces.

Am optat pentru *Modelul Egan*, consilierea „în trei paşi", preluat şi adaptat după A. E. Pică [A.Pică, 198, p. 46]. Modelul său propune o consiliere centrată pe persoană, bazată pe teoria lui C. Rogers, şi care poate fi descris în următorii termeni:

Pasul 1: Abordarea problemei. Se urmăreşte:

- istoria personală;
- dezvoltarea de noi perspective;
- conştientizarea resurselor şi oportunităților;
- identificarea problemelor reale şi a oportunităților de abordare a acestora;
- stabilirea problemelor asupra cărora se va lucra.

Exercițiile propuse pentru acest pas pot fi: harta valorilor (putem identifica caracterul persoanei); spațiul existențial (vorbeşte de nevoile, trebuințele individului); scara viitorului (vorbeşte despre ideal); arborele profesional (descrie aptitudinile, pregătirea, calitățile individului); cartografierea (vorbeşte despre întocmirea de metode şi programe de activitate în consiliere).

Pasul 2: Configurația situației ideale / formularea obiectivelor:

- conştientizarea nevoilor şi resurselor personale;

- stabilirea scopurilor, dorințelor şi a priorităților;

- stabilirea resurselor elevului pentru rezolvarea problemelor;

Exercițiile pentru acest pas ar putea fi: imaginea mea despre conflicte; metafora; magicianul, etc.

Pasul 3. Planurile de acțiune:

- acțiuni posibile;

- alegerea strategiei optime;

- constituirea planului de acțiune în acord cu scopurile propuse.

La acest pas se conturează planuri de acțiune în vederea atingerii scopurilor propuse; se creează proiecte personale pentru a stimula, a dezvolta şi a crea noi semnificații. Exercițiile propuse la acest punct sunt: alcătuirea unor planuri alternative fie prin cartografiere, fie prin tabele; arborele vieții personale.

Exercițiul studiu de caz pentru COŞ, descris mai jos, reprezintă un exemplu de consiliere în vederea creării unor ipoteze şi a unor posibile soluții, menite să faciliteze înțelegerea rolului consilierii în şcoală şi în integrarea socio-profesională.

Nume şi vârstă…

Metode:

Anamneză: a absolvit şcoala generală X la … şi în prezent este elev la liceul X, în clasă de profil (uman, informatica); locuieşte cu părinții într-o casă cu … mama şi tata lucrează în…

Autocaracterizarea: Prietenos, sociabil, independent, îmi place…, nu-mi place…, mă relaxez, rezist, nu rezist la stres şi la oboseală, comunic / nu comunic cu ceilalți, cer ajutor / nu cer ajutor; gândesc pozitiv / negativ; citesc / nu citesc; etc.

Aspirații: să termin o facultate; să mă angajez într-o companie internațională; să plec din țară; să am relații multe; să exprim respectul / încrederea celor care mă recunosc.

Pasiuni: lectura; computerul; muzica; sportul; animalele; etc.

Caracterizare făcută de mamă: ascultător / neascultător; emotiv / ne emotiv; ordonat / neordonat; calm / violent; relații bune / mai puțin bune cu tatăl / bunicii / frații; independent / dependent de adulți; rezultate pozitive/negative la învățătură; preocupat/nepreocupat de lectură/treburile gospodăreşti/şcoală/ecologie; etc.

Profil psihologic: inteligent / mai puțin inteligent; simțul datoriei accentuat / scăzut; tendința de a fi activ / delăsător; deprimat / optimist; irascibil / calm; participă la acțiuni colective / nu participă.

Punerea problemei: elevul adolescent, transferat de curând în clasa a X- a se află în una din următoarele situații pentru care solicită consiliere:

A. Cazul nr. 1: refuză să învețe, întârzie mereu, nerespectuos cu profesorii şi cu colegii, are note slabe care îl aduc în pragul exmatriculării.

B. Cazul nr. 2: intelect peste nivelul clasei în care a ajuns, respins de colegi ca fiind tocilar, se izolează, devine emotiv, nu împărtăşeşte situaţia cu profesorii / părinţii, vrea să renunţe la şcoală [Cf. A. Pică, 198, p. 47-48].

Model de Exerciţiu pentru activitatea de consiliere desfăşurat în trei faze: exerciţiul de constatare; exerciţiu de formare şi exerciţiul de evaluare.

I. Exerciţiu de constatare cu rol de *diagnostic* pentru care am folosit ca metode *interviul* şi *ancheta*.

Analiza cantitativă. În carul analizei cantitative au fost cuantificate în procente şi grafice răspunsurile elevilor obţinute prin metoda de investigaţie a chestionarului.

Caracterul orientativ al cercetării a fost făcut cu scopul de a urmări o imagine de ansamblu asupra *nevoii de consiliere* a adolescenţilor încadraţi în învăţământul liceal. Ne-am concentrat să obţinem de la subiecţii intervievaţi unele date indispensabile studierii şi construirii unei teme care răspunde la întrebarea: *Au nevoie adolescenţii de o activitate de consiliere şi de orientare şcolară*?

Pentru elevi am elaborat chestionare pentru a avea informaţii asupra gradului de satisfacţie/ insatisfacţie privind acţiunea de consiliere şi orientare şcolară la care sunt coparticipanţi. Părerile lor sunt importante pentru găsirea unor tehnici adecvate care să favorizeze contactul interuman adult-tânăr. Adolescenţii au nevoie să caute soluţii la problemele lor sufleteşti. Pentru aceasta ei trebuie să colaboreze cu încredere cu persoanele abilitate, calificate, cu un statut bine definit. Din analiza următoare am desprins opiniile/convingerile adolescenţilor; modul cum gândesc şi simt în legătură cu activitatea de consiliere precum şi despre felul cum ar trebui să fie profesorul/consilierul.

Eşantion. Testul a fost aplicat în două licee din Cluj-Napoca, la patru niveluri de clasă. Am optat pentru un liceu de elită şi pentru un grup şcolar în ideea de a obţine o radiografie a mentalităţilor unor subiecţi aparţinând unor medii de şcolarizare cotate între mediu şi foarte bun. Totalul elevilor chestionaţi este de 160.

Am obţinut astfel un construct de consiliere, care angajează instanţele şi formele de manifestare ale consilierii. În această bază, am elaborat *Modelul de Exerciţiu pentru activitatea de consiliere*, desfăşurat în trei faze: Exerciţiul de constatare; Exerciţiu de formare şi Exerciţiul de evaluare.

Ponderea surselor de consiliere în preferinţa adolescenţilor au fost date în funcţie de instanţele de sprijin solicitate şi de problema cu care aceştia s-ar putea confrunta.

2.1.1. Exerciţiu de constatare. Stabilirea nivelului de acceptare/nonacceptare a relaţiei de consiliere pentru adolescenţi aflaţi în învăţământul liceal

Instanţele de sprijin solicitate de adolescenţi în cazul unor situaţii limită sunt: familia, anturajul, şcoala şi propria persoană. Liceul sprijină adolescenţii pentru situaţia în care are competenţa necesară. Pe lângă acestea mai există şi instituţiile publice precum: Ministerul Muncii şi Protecţiei Sociale pentru

găsirea unei slujbe, Centrele de Asistență Psihopedagogică pentru consilierea lor pentru diferite solicitări. Studiul nostru s-a oprit exclusiv asupra instituțiilor activ implicate în viața curentă a adolescenților. În mod special, s-a urmărit rolul şcolii şi al familiei ca instanțe de consiliere la adolescenți. Motivul care a stat la baza acestei selecții a fost că rolul şcolii şi al familiei în viața acestora este considerat esențial în inserția socială a adolescenților, adică în asigurarea continuității şi înnoirii societății umane. Este, de asemenea, scoasă în evidență interdependența dintre familie şi şcoală, pe de o parte, şi dintre instituțiile sociale structurate şi adolescent, pe de altă parte.

Întrebarea pentru chestionar a fost: *Dacă te afli într-o situație pozitivă / negativă legată de: familie, situație şcolară, sănătate, probleme sentimentale sarcină nedorită*, *la care dintre următoarele surse de consiliere apelezi*?, răspunsurile la care sunt prezentate cantitativ în *Tabelul 7* şi *Figura 5*.

Tabelul 7

Surse de consiliere	Părinte	Preot	Diriginte	Consilier	Singur	Nu iau în considerare	Nu am probleme	Alții
Liceu Teoretic/ Grup Şcolar	54	4	11	2	6	6	11	6

Surse/instanțe de consiliere pentru toate tipurile de probleme ale adolescenților

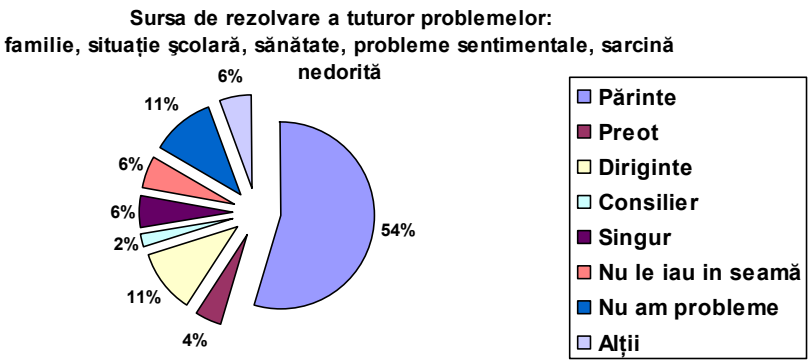

Figura 5.

Pentru toate tipurile de probleme identificate, subiecții ambelor şcoli au optat pentru următoarele instanțe de consiliere: *pe prima poziție*, cu 54% pentru consilierea venită din partea părinților. Pe *a doua poziție*, cu 11% dintre voturi a ieşit dirigintele ca instanță de consiliere. Acelaşi procentaj obținut, ne conduce la concluzia că un număr însemnat de elevi nu aleg nici un consilier pentru că susțin varianta „nu am probleme". Aici intervine un alt posibil scenariu şi o altă problematizare: sunt subiecții aceştia sinceri, sau, dimpotrivă, ei fac parte din categoria care are cea mai mare nevoie de consiliere pentru că au o problemă de intercomunicare, de interiorizare, care, lăsată să evolueze, ar

putea duce la dezechilibre emoționale. *A treia poziție* este ocupată de opțiunea: aleg consilierea venită din partea altora (anturaj, frați, prieteni) cu 6%. *Ultima poziție* indicată de subiecți este cea care îl indică pe consilier cu 2%. Acest procentaj deosebit de scăzut arată că, la această dată, cel puțin subiecții chestionați, nu au o educație pentru consiliere şi orientare şcolară. Celelalte chestionare au tratat fiecare tip de problemă pentru care adolescenții solicită consiliere: probleme familiale, şcolare, sentimentale. Scopul realizării chestionarului şi a problematicii structurate pe una dintre problemele fundamentale ale acestei activități este acela de a releva relația consiliat – consilier.

Astfel că, s-a avut în prim plan relația dintre consilier şi elevul consiliat, în scopul soluționării problemelor de consiliere. Testul ne permite următoarele observații legate de identificarea preferințelor elevului pentru abilitarea unei anumite surse de consiliere: persoana căreia elevul îi acordă creditarea cea mai mare pentru a-i încredința problemele este părintele. Din analiza răspunsurilor, rezultă ca primă concluzie discordanța dintre profilul profesional, de competență înaltă a consilierului profesor pentru care am pledat, şi încrederea şi solicitarea acordată din partea elevului. Or, rezultatele testului demonstrează că în şcoala românească nu există tradiția prezenței active şi abilitate a unui consilier cu sferă mai largă de investigație şi eficiență decât a psihologului şcolar.

Consilierul ales în vederea soluționării majorității problemelor. Modul în care subiecții s-au pronunțat asupra necesității COŞ este reprezentat în *Tabelul 8* şi *Figura 6*

a. probleme de familie

Tabelul 8

Surse de consiliere	Părinte	Preot	Profesor	Diriginte	Consilier	Singur	Nu iau în considerare	Nu am probleme	Alții
Liceu Teoretic	90	0	0	0	0	1	8	1	0
Grup Şcolar	79	7	3	3	7	1	0	0	0

Surse/instanțe de consiliere pentru problemele adolescenților legate de familie

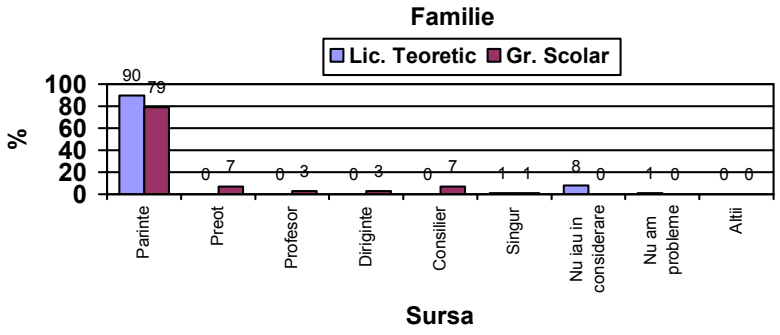

Figura 6. (Chestionarul 1)

În problemele legate de familie, subiecții din ambele licee optează pentru aceeaşi sursă: **părintele** care este pe prima poziție. Procentele însă sunt diferite: 90% pentru liceul de elită şi 79% în cazul grupului şcolar. Pe poziția a doua, instanțele indicate sunt diferite. La grupul şcolar locul doi nu precizează instanța pentru că unii dintre subiecți declară că nu iau în considerație eventualele problemesau că îşi asumă singuri rolul de a găsi soluția eventualei probleme. În cazul grupului şcolar se optează pentru ajutorul venit de la preot sau consilier.

b. problemele şcolare

Tabelul 9

Surse de consiliere	**Părinte**	**Preot**	**Profesor**	**Diriginte**	**Consilier**	**Singur**	**Nu iau în considerare**	**Nu am probleme**
Liceu Teoretic	2	0	2	6	0	60	30	0
Grup Şcolar	3	2	25	50	2	12	5	1

Surse/instanțe de consiliere pentru problemele adolescenților legate de şcoală

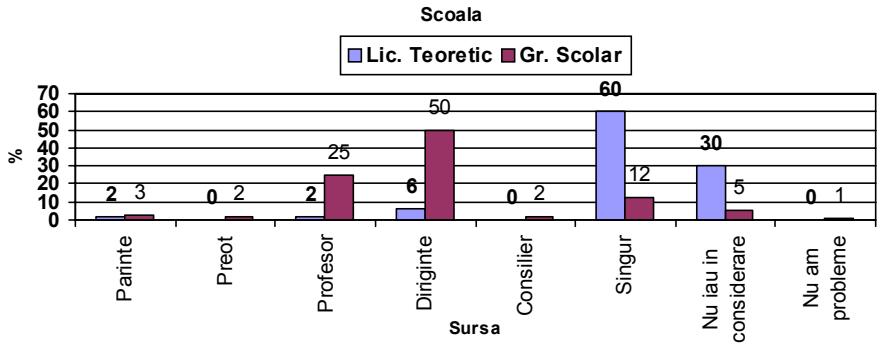

Figura7.

În cazul menționat, preferințele elevilor se îndreaptă pentru consilierea făcută de un specialist din şcoală, în special, pentru profesorul diriginte: 50% pentru grupul şcolar. De observat că în răspunsul subiecților de la liceul de elită pe *prima poziție*, cu un procentaj de 60%, se indică pe ei, prin indicativul „singur", ca rezolvare a unei posibile probleme şcolare. Răspunsul vine să confirme gradul şi poziția asumată, de independență față de adulți, a tinerilor contemporani. Dincolo de răspunsul sec, putem citi şi *Sunt matur, trebuie să trec şi peste asta* (M. S; I. M), *La imaginea pe care mi-am creat-o nu pot să las în fața colegilor să se vadă o uşoară frivolitate din partea mea* (F.C.),dar, evident, aceştia disimulează. Profesorul este nominalizat cu 25% de către elevii de la grupul şcolar, şi de 2% de către ceilalți, evident din aceleaşi motive. De remarcat însă este faptul că familia, respectiv părinții, sunt foarte puțin creditați pentru a se implica în problemele de şcoală ale copiilor: 3% şi respectiv 2% din punctaj, fapt care ne permite o altă observație asupra relației şcoală – părinte: părinții sunt absorbiți de

treburi, de carieră/bani, de nevoia de a-şi întreține la un anumit standard familia, ceea ce, evident, nu permite un dialog continuu cu copilul legat de şcoală. Or, din acest punct de vedere, activitatea de COŞ este justificată, ca şi educația în acest sens.

c. probleme de sănătate

Tabelul 10

Surse de consiliere	**Părinte**	**Preot**	**Profesor**	**Diriginte**	**Consilier**	**Singur**	**Nu iau în considerare**	**Nu am probleme**	**Alții**
Liceu Teoretic	0	0	0	0	0	0	0	90	10
Grup Şcolar	2	3	0	0	0	0	5	80	10

Surse de consiliere pentru problemele adolescenților legate de sănătate

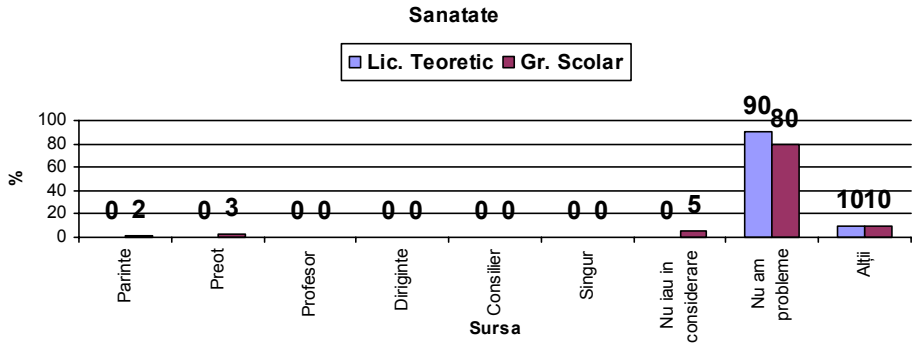

Figura 8.

Majoritatea respondenților au afirmat că nu au probleme de sănătate, iar cei care le au se adresează în primul rând medicului specialist. Pe poziția a treia se situează părinți. Aceştia sunt urmați de preot. Acesta obține în cazul grupului şcolar un procentaj mai ridicat. Celelalte surse sunt foarte scăzute ca procentaj, chiar 0 % *Tabelul 11*, *Figura 9*).

a. probleme sentimentale

În problemele sentimentale, subiecții chestionați declară că se confesează anturajului în cea mai mare parte. A doua poziție, în cazul ambelor licee, este ocupată prin răspunsuri de genul: *De rezolvarea acestor probleme mă pot ocupa eu însuşi*. Anturajul ocupă a treia poziție.

Tabelul 11

Surse de consiliere	**Părinte**	**Preot**	**Profesor**	**Diriginte**	**Consilier**	**Singur**	**Nu iau în considerare**	**Nu am probleme**	**Alții**
Liceu Teoretic	18	0	0	0	0	12	0	58	10
Grup Şcolar	3	1	0	0	0	30	0	38	28

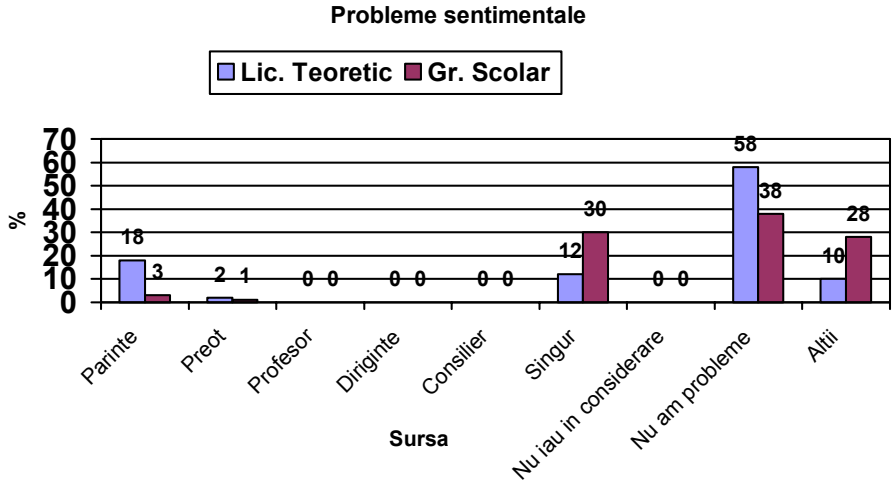

Figura 9. Sse/instanțe de consiliere pentru problemele sentimentale

Din răspunsurile subiecților s-au desprins câteva atitudini care-i diferențiază pe elevii dintr-un liceu față de ceilalți. Astfel că la liceul de elită elevii manifestă atracție pentru consiliere suportivă făcută de către familie, cu un procentaj ceva mai ridicat decât în cazul elevilor din grupul şcolar. Aceştia din urmă consideră că multe dintre problemele lor şi le rezolvă singuri sau prin intermediul sprijinului acordat de anturaj.

În vederea găsirii unor răspunsuri pentru aflarea gradului de acceptare a relației de consiliere, am realizat o anchetă în două dintre liceele clujene. Prin aceasta am urmărit să demonstrăm calitatea acțiunii de COŞ pe care profesorul diriginte o are în cadrul grupului dar şi al individului.

Dirigintele în calitate de consilier de grup va avea în vedere că a educa înseamnă pentru el a-l învăța pe elev să fie cinstit, activ, creator, optimist, tolerant, adaptat la schimbări. El va învăța că nu există în şcoală doi elevi la fel. Deşi supuşi aceloraşi influențe educative, aceloraşi condiții, ei se vor adapta/comporta în mod diferit. Relația consilier-elev are o importantă dimensiune afectivă. Dialogul dintre ei este autentic şi angajează personalitatea în întregime. Dirigintele consilier va înțelege că una dintre cele mai importante calități ale consilierului, în afara calmului, este empatia. Nu există modele psihologice ale activității de rezolvare a problemelor, dar există dorința de îmbogățire a metodelor de lucru, de dezvoltare a abilităților de comunicare şi de conlucrare cu toți factorii educaționali.

Ne-am propus, de asemenea, să cercetăm rolul cadrului didactic în activitatea de consiliere, în care scop am urmărit treptele interacțiunii dintre cadrul didactic şi adolescenții elevi; limita angajării cadrului didactic în activitatea de consiliere şi orientare şi utilizarea anumitor metode de consiliere, competențele de comunicare ale acestora.

Am elaborat chestionare pentru elevi care să ne aducă informații asupra gradului de satisfacție / insatisfacție privind acțiunea de consiliere şi orientare şcolară la care sunt coparticipanți. Declarațiile lor vorbesc despre lipsa unor tehnici adecvate care să favorizeze contactul interuman adult – adolescent elev. Adolescenții au îndoieli că dirigintele poate găsi soluții la problemele lor sufleteşti. Înclinația lor firească este de a colabora cu părinții şi suferă când relațiile din familie nu sunt destul de calde şi de armonioase. Prietenii nu pot suplini sfatul unui adult deoarece experiența de viață este la fel de limitată. În opinia adolescentului, consilierul diriginte este profesorul care predă şi evaluează, deci nu poate fi capabil să înțeleagă sensibilitatea şi nevoile intime ale vârstei tinere. În ce priveşte psihologul şcolii, adolescenții nu i se adresează cu prea mare încredere deoarece acesta nu îl poate observa şi în timpul orelor de curs, când evident apar mai multe momente dificile. Prin urmare, practica consilierii nu a căpătat încă un statut bine definit în concepția adolescenților. Ei se simt în continuare frustrați de nişte servicii spre care tânjesc.

Pentru a determina atitudinea şi comportamentele adolescenților față de relația de consiliere şi orientare desfăşurată în liceu, s-au utilizat următoarele instrumente: chestionare cu întrebări deschise şi închise, eseuri argumentative. S-au obținut răspunsuri declarative. Validitatea lor trebuie privită cu multă precauție. Între comportamentul adolescenților (probleme legate de specificul vârstei: adaptabilitate, rezultate şcolare, absenteism etc.) şi opinia declarată este o distanță ce poate varia în funcție de:

- *personalitatea subiectului*. În acest sens, s-au remarcat respondenți deschişi pentru comunicare. Aceştia sunt cei care au formată o imagine de sine pozitivă despre sine. Ei s-au arătat deschişi pentru relația de consiliere, reuşind să se dezvăluie. Totodată, există şi respondenți care au manifestat rezerve în comunicarea directă. Acest lucru îl explicăm ca reacție spontană de apărare a eului, grija acestuia de a apărea într-o lumină favorabilă în raport cu valorile grupale (grupul şcolar în care te integrezi numai dacă …), valorile sociale şi în fața propriilor ochi. Dezirabilitatea înseamnă şi reacții spontane, cu toate că nu neapărat atitudinea declarată este cea adevărată . Adolescenții, bravând lipsa problemelor, resping o relație de consiliere doar de dragul de a fi „în rând cu colegul", „de a nu mă face de ruşine".

- *natura problemei de studiat*. Astfel, s-a constatat că există un anumit tip de răspunsuri ale respondenților în funcție de natura problemei, că pentru un anumit tip de probleme, de exemplu, cele legate de şcoală (disciplina de studiu sau profesorul preferat), respondenții arată că în respectiva relație, comportamentul deschis este determinat de felul în care disciplina sau profesorul, cadrul didactic / profesorul diriginte reuşeşte să aducă ceva în plus, depăşeşte conținutul ştiințific, cognitiv şi reuşeşte să treacă dincolo de programa prea rigidă sau de un discurs prea tradițional. Relația trebuie să fie una a transparenței, să treacă spre câştigul personal. Dacă relația se lărgeşte şi reuşeşte să treacă din sfera cognitivă spre cea a cogniției (dorință, expectanță, evaluare), comportamentul văzut se schimbă. Acesta

este motivul pentru care unii dintre subiecți solicită orele de dirigenție sau își aleg cursuri opționale care să îi atragă spre descoperirea sinelui şi înțelegerea lumii din perspectiva temelor foarte sensibile din sfera socio-umanului (egalitate, dreptate, relații interumane etc.).

Metodele folosite în *corectarea/transformarea* unui comportament au fost: sugestia, manipularea, autotrainingul, exersarea, convingerea, convorbirea etică şi ne-etică. În topul preferințelor adolescenților sunt *metodele şi tehnicile verbale*. Grație unității dintre atitudine şi relații este posibilă cunoaşterea şi modificarea atitudinilor prin intermediul activității de consilier. Tendința indivizilor (adolescent-adult) de a opera cu propriile valori ca şi cadre de referință absolute, ca etalon universal şi irefutabil duc la reacții de grupocentrism, egocentrim. S-a observat că în fața adolescentului, agenții educației sunt unitățile mai mici din schema noastră față de familie sau cercul de prieteni cu care au relații interpersonale directe. Toate nivelurile supraindividuale ale universului axiologic exercită asupra adolescentului determinări directe şi indirecte. Valorile şcolare, în geneza lor, sunt abstractizări şi generalizări ale intersecției dintre proprietățile conținuturilor ştiințifice şi nevoile fundamentale bio-sociale ale adolescenților, care de vreme ce sunt constituite devin elemente obiective ale mediului de viață al adolescentului. Orientarea axiologică personală are două surse: întâlnirea dintre subiect şi obiectele / situațiile evenimentele cu care a venit în contat acesta (experiența de viață), pe de-o parte, iar pe de alta, întâlnirea dintre subiect şi dezirabilul social reprezentat de o instituție cum este şcoală. Mecanismele intime prin care adolescentul îşi însuşeşte matricea valorică sunt diverse. Aici intră în joc procesele generale ale învățării: condiționare, recompensă, pedeapsă, fenomene de imitație şi de identificare cu modelele oferite de literatură sau cele pe care ei înşişi şi le construiesc printr-o sinteză personală a celor primite/dobândite prin circulație.

Din răspunsurile subiecților s-au desprins câteva motive pentru care subiecții apelează sau dimpotrivă, nu apelează la un consilier. Chestionarul folosit ca instrument de cunoaştere, *Care sunt*

Tabelul 12

Motivul	**%**	
	Liceu teoretic	**Grup şcolar**
Îndreptarea situației şcolare (note, absențe, neînțelegeri cu profesorii)	2	50
Să găsesc înțelegere în problemele pe care le am	90	0
A căpăta încredere în sine	8	0
Pentru a fi compătimit	0	0
Alte motive	0	10
Probleme materiale	0	10
Probleme sociale	0	20
Probleme familiale	0	10

Motivele pentru care subiectul elev apelează la consilier

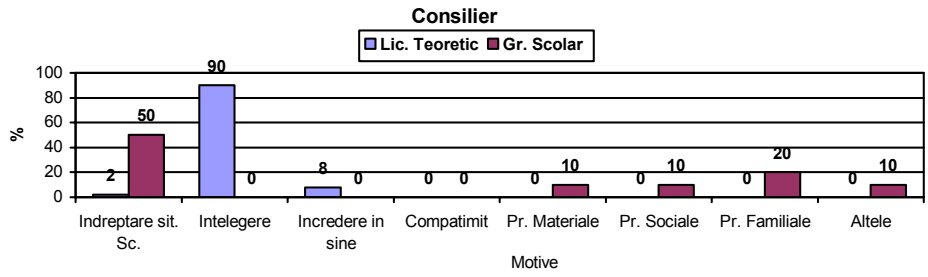

Figura 10.

motivele pentru care subiectul elev apelează la consilier?, a pus în discuție motivele pentru care subiectul elev apelează la consilier (*Tabelul 12, Figura 10*).

Rezultatele testului indică asupra faptului că *îndreptarea situației şcolare* este principalul motiv pentru care adolescentul are nevoie de consilier, în cazul grupului şcolar. Acest motiv este urmat de un altul care vorbeşte despre *problemele de familie*. *Problemele materiale* sunt pe locul trei, în cazul subiecților de la grupul şcolar (burse, internate, gazdă, copii orfani, mai mulți frați la părinți, familii dezorganizate). Acestea apar şi la subiecții din liceul de elită. La aceşti subiecți *problemele legate de înțelegere* ocupă primul loc. Celelalte probleme nu sunt neglijabile, dar ele se manifestă individual şi de aceea nu ocupă un loc de sinteză în statistica noastră, deşi ele există în mod constant şi diferențiat în practică (*Tabelul 13, Figura 11*).

Tabelul 13

Motivul	**(procentaj)**	
	Liceu teoretic	**Grup şcolar**
Nu ai încredere	75	52
Eşti refuzat	2	18
Ți-e ruşine/eşti timid	0	20
Nu amesteci problemele şcolare cu cele personale	23	15
Altele	0	5

Motivul pentru care nu se apelează la un profesor consilier din şcoală (Chestionarul 3)

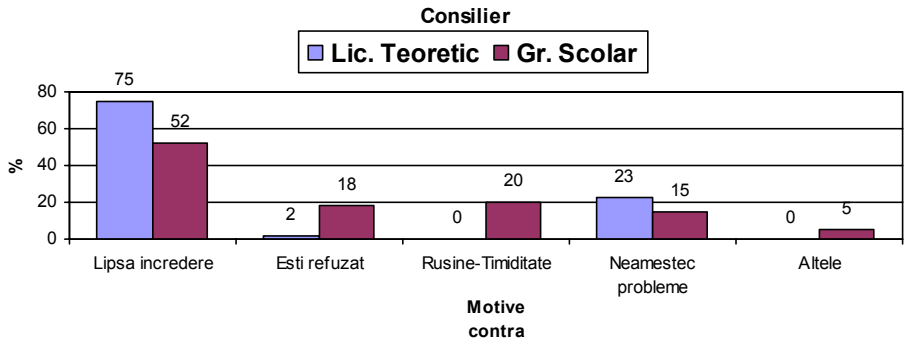

Figura 11.

În cazul celor două şcoli, se modifică procentajul, dar nu şi priorităţile. Răspunsul majoritar, în ambele şcoli, a fost cel redat prin: *Nu am încredere în profesorul consilier*, într-un punctaj de 75% şi, respectiv, 52%. A doua poziţie o ocupă neamestecul problemelor şcolare cu cele intime: 23% şi 15%. Reticenţa apelării la consilier are printre cauze timiditatea, amânarea, speranţa rezolvării de la sine.

Model de exerciţiu pentru ora de literatură la tema: Familia.

Modelul propus este opera lui J. Joyce, *Portret al artistului în tinereţe*. Modelul poate releva, la tema *Familia*, relaţiile adult – copil/fiu şi se referă la reuşita acţiunii educative, dacă aceasta se bazează pe prietenie. Educaţia începe prin povestea personală: *Eu când am fost băiat tânăr* (*să ştii c-am petrecut nu glumă*)… *Am avut de prieteni băieţi splendizi şi de treabă unul şi unul. Oricare dintre noi se pricepea la câte ceva. Unul avea o voce bună, altul era bun actor, câte unul se pricepea să cânte cuplete comice, altul era bun vâslaş sau juca bine tenis, un altul ştia să spună o anecdotă şi aşa mai departe. În tot cazul nu lâncezeam, ne-am jucat şi am văzut ceva din viaţă şi nu ne-a stricat deloc. Dar toţi am fost gentlemani*, *Stephen* (…) *cu asemenea oameni aş vrea să te văd şi pe tine, însoţindu-te cu băieţi de soi bun* [135, p.110]. Tatăl îi vorbeşte de educaţia prin asociere: *Când o să începi, Stephen, să dai din coate de unul singur şi cred că nu mai e mult – până atunci – adu-ţi aminte, în orice situaţie ai fi să ai de-a face cu gentlemani* [Ibidem].

De ce atrage acest discurs? Tipul de relaţie este unul special. Dialogul este unul informal. Pentru ca relaţia să funcţioneze, aceasta trebuie să fie una de prietenie: *Îţi vorbesc ca un prieten, Stephen. Eu nu cred că un băiat trebuie să se teamă de taică-său. Nu – eu mă port cu tine cum se purta şi bunicul tu cu mine când eram biat tânăr. Eram mai mult ca fraţii decât ca un tată cu fiul-său* [Ibidem, p. 111].

Tot în această operă avem şi un model prin care putem exemplifica cum se rezolvă o situaţie de criză: *N-o să uit niciodată ziua când m-a prins pentru întâia oară fumând. Stam într-o zi la South Terrace, undeva înspre capăt, cu alţi bărbăţei ca şi mine şi bineînţeles ni se părea că suntem grozavi fiindcă ţineam nişte pipe în colţul gurii. Când ce să vezi, trece babacu. O vorbă, n-a zis, nici nu ş-a oprit. Dar a doua zi era duminică, am ieşit împreună să ne plimbăm şi pe când ne întorceam spre casă scoate din buzunar cutia de ţigări de foi şi zice: Apropo, Simon, n-am ştiut că fumezi – sau cam aşa ceva* (…)*. Vrei o ţigară bună, zice, uite încearcă una din astea. Mi le-a dat cadou aseară un căpitan american la Queenstown* [Ibidem].

Li se poate cere elevilor să facă predicţii referitor la ceea ce gândeşte maturul faţă de educaţia primită de la tatăl său. O astfel de lecţie educativă este expusă din *perspectiva rememorării*, iar reacţiile maturului sunt surprinzătoare. El retrăieşte nu evenimentul, ci emoţia întâlnirii cu un tip de relaţie de neuitat: *Stephen auzi vocea tatălui său izbucnind într-un râs care semăna îndeaproape cu un zgomot de plâns* (…)*. Auzi sughiţul ca de plâns înfundându-se zgomotos în gâtlejul lui taică-său*… [Ibidem].

În literatura română, opera lui I.Creangă, *Amintiri din copilărie,* poate furniza astfel de modele. Tipul de relație mamă – copil/fiu. În familia eroului Nică, în domeniul educației, supremația este deținută de mamă. În cazul mamei, discursul este de la unul coercitiv, cu apostrofări, până la pedepse fizice, scena din *La scăldat*, când mama îi ia hainele, dându-i o lecție pe care s-o țină minte; cât şi unul demonstrativ, ea fiind în stare să învețe cot la cot cu Nică: *Mama însă era în stare să toarcă-n furcă şi să învăţ mai departe. Şi tot cihăia mama pe tata să mă mai deie undeva la şcoală, căci auzise ea spuind la biserică în Parimei că omul învăţat înţelept va fi, şi pe cel neînvăţat slugă-l va avea* [55, p.165], iar în ceea ce privește relația cu tatăl, discursul mamei este unul argumentativ: *Sărmane omule! Dacă nu ştii boabă de carte, cum ai să mă înţelegi*? *Când tragi sorcoveţii la mustaţă, de ce nu te olicăieşti atâta*? *Petre Todosiicăi, crâşmarul nostru, aşa-i că ţi-a mâncat nouă sute de lei*? (…) *Măi omule, măi*! *Ai să te duci în fundul iadului şi n-are să aibă cine te scoate, dacă nu te-i sili să-ţi faci un băiat popă* [Ibidem, p.168].

În activitatea de consiliere, aceste modele vin să justifice de ce adolescenții au ales ca instanțe de consiliere pentru toate problemele, în top, familia. Justificarea vine tocmai din confirmarea acestui tip de relație, cea de prietenie, şi a unui discurs aferent acesteia. Se pare că adolescenții resping discursul autoritar într-o acțiune de consiliere. Dialogul informal cu toate aspectele sale, chiar şi cele coercitive, cât şi argumentarea şi demonstrația sunt cele preferate de adolescenți.

2.1.2. Exercițiu de formare a competențelor de consiliere: a solicita/a realiza consilierea

Exercițiu cu rol de formare de competențe. Ca metode am folosit problematizarea, exercițiul, jocul de rol şi ancheta.

Realizarea exercițiului formativ a fost conceput în două direcții:

- cu elevii din şcoală – exercițiu formativ de lungă durată, aflat în desfăşurare;

- cu profesorii aflați la Simpozionul *Interdisciplinaritatea*, organizat de Casa Corpului Didactic Cluj (29.05.2004) şi cu profesorii în cadrul lecțiilor demonstrative semestriale desfăşurate de doctorandă în doua dintre licee clujene – exercițiu formativ de scurtă durată.

Exercițiul formativ a avut ca pretext participarea la un curs desfăşurat în localitatea italiană Viarregio, cu tema *Teachers as learners* (Profesori în ipostaza de învățăcei) şi cu profesorii în cadrul lecțiilor demonstrative semestriale desfăşurate de doctorandă în doua dintre licee clujene. prezentăm în continuare experiența asimilată la una din orele de curs.

Scopul exercițiului formativ a constat într-o activitate de diseminare a modelului pedagogic DESLO (*Developing European Schools into Learning Organisation* (Proiect de dezvoltare a şcolilor europene în organizatii de învățare) - un exercițiu de remaniere a relației profesor-profesor, profesor-organizație.

Validitatea modelului pedagogic de formare a metodelor de consiliere la cadrele didactice ca modalitate de dezvoltare şi valorificare a caracteristicilor consilierii s-a făcut astfel. S-a constatat că activitatea de consiliere, în cele mai multe caracteristici ale sale, poate fi raportată la unele criterii de evaluare a relației de comunicare în relația consilier - elev: deschiderea către comunicare, autoanaliza, ascultarea activă, situarea în rolul celuilalt, responsivitate emoțională, limbaj verbal, nonverbal adecvat, situarea în rolul personajelor din operele literare, din filme, asumarea sau respingerea modelelor prezentate, adaptarea la modul de a gândi şi a comunica al interlocutorului.

Obiective: inițierea în problematica consilierii elevilor ca responsabilitate a cadrelor didactice; formarea capacității de a fi deschis spre comunicare; formarea responsabilității emoționale; formarea, deprinderilor consilierului pentru a forma adolescenților capacitățile de a se autoanaliza; formarea capacității de a observa şi de a ține cont de limbajul nonverbal propriu şi al interlocutorului; formarea capacității de a se situa în rolul personajelor din opere literare/ filme; formarea capacității de a se situa în rolul altcuiva; formarea capacității de a asculta activ; formarea capacității de a se adapta la modul de a comunica al interlocutorului; formarea capacității de a acționa, după parcurgerea situațiilor sus-numite**.**

Exercițiul a presupus desfăşurarea unor activități practice, la clasă, care au implicat folosirea unui materialul teoretic, cu privire la conceptul, natura, funcțiile, mecanismul, caracteristicile consilierii, raportate la criteriile de evaluare a relației de comunicare profesor-elev; consiliat – elev/grup.

Un alt pas a solicitat elaborarea şi completarea de chestionare. Astfel, profesorii au primit chestionare tip, privind pregătirea, realizarea şi analizarea situațiilor de comunicare pornind de la nişte secvențe de film, prezentate în anexă şi pe suport video/CD. Scopul acestora a fost de a asigura evaluarea/feedback-ul caracteristicilor cursului. Din *Anexa 1*, se poate constata că, transpuse în practică, poveştile filmelor sunt modele pentru alegerea metodelor corecte în activitatea de consiliere şi orientare.

Activitatea a fost continuată de un exercițiu de interpretare a nivelului activ al competenței (exercițiu de utilizare a deprinderilor de dezvăluire formate). Au răspuns chestionarului un număr de 10 profesori.

Abilitatea de a influența / a determina un lucru să se întâmple este una din strategiile de bază ale activității de consiliere şi orientare. Exercițiul a fost elaborat după modelul microconsilierii al lui A.Ivey [129, p. 137-142]. Dintre strategiile propuse de către acesta o considerăm importantă pentru demonstrația în cauză pe aceea de *focalizare*, pentru care am elaborat următorul demers:

Strategie: *focalizarea*.

Textul microconsilierii: *Problemele de la şcoală.*

Direcții de focalizare: Focalizare pe client: *Te simți frustrat şi descurajat*?

Cuvinte utilizate: *Tu, al tău, a ta, numele subiectului* etc.

Focalizare pe consilier: *Am avut o experienţă similară…* Metoda destăinuirii: împărtăşirea propriilor sentimente, dar trebuie să se revină la problema subiectului.

Focalizare pe alte persoane: *Spune-mi mai multe despre colega X…* O poveste are nevoie să puncteze şi părerile celorlalţi: părinţi, profesori, dar trebuie să se revină la subiect, pentru a nu-l neglija tocmai pe el.

Focalizare pe problemă sau subiect: Problema notelor, absenţelor…colega X, familie. Acest tip de focalizare este central, subiecţii vin să vorbească de problemele lor. Focalizare pe familie poate fi un exemplu: *Simţi că eşti neînţeles de familie / că familia nu-ţi împărtăşeşte punctul de vedere*? *Spune-mi mai multe despre familia ta*. Se porneşte de la un adevăr fundamental: istoria de viaţă a subiectului afectează prezentul său. De aceea, consilierea presupune culegerea de date despre familie. Viaţa noastră cu toate experienţele este profund afectată de familiile noastre prezente sau cele din trecut.

Focalizarea pe contextul cultural/de mediu. Aceasta determină formularea unor întrebări de genul: *Spui despre X că e bogat/ă, că e curtat/ă…Spune-mi ce simţi în legătură cu aceste diferenţe faţă de tine*?, menite să stabilească gradul în care mediul influenţează starea sa de spirit / evoluţia subiectului consiliat. Este ştiut, de asemenea, că dificultăţile unui subiect pot fi cauzate de mediu. O persoană care nu are o situaţie materială egală cu a colegului de bancă poate să sufere şi să devină ea însăşi prin izolare o problemă.

E important în analiza problemei să ţinem cont de toate aceste probleme pentru a reuşi să evaluăm corect şi pentru a găsi soluţiile cele mai potrivite pentru rezolvarea problemei.

Pentru etapa Ce evaluăm? Trebuie să ţinem cont de următoarele aspecte:

1. Consiliatul: Cine este şi ce simte?

2. Cum este comportamentul subiectului – din timpul interviului, pe de-o parte, iar pe de altă parte, se urmăreşte ce se întâmplă cu subiectul pe tot parcursul perioadei, până la depăşirea situaţiei.

3. Consilierul: fie că acesta este specialistul psiholog, psihopedagogul sau profesorul, care urmăresc succesele sau situaţii paralele ale altor activităţi similare sau gândesc strategii unice / personale.

4. Analiza problemei de către consilier şi consiliat.

5. Alte persoane implicate în această activitate: prezentarea/alăturarea lor perechii consiliat – beneficiar. Acestea pot fi: părintele, profesorul de altă disciplină, directorul şcolii, psihologul, psihiatrul, medicul, prietenii.

6. Mediul familial: modul în care noi trăim acum este profund afectat de mediul în care trăieşte familia noastră

7. Contextul/mediul cultural

Feed-back-ul privind nivelul activ de competenţă s-a bazat pe:

1. *Cuvinte cheie* pe care s-a focalizat activitatea au fost: consiliat, consilier, alții, problema, familia, context.

2. *Focalizare specifică*. S-a urmărit: consiliat, consilier, problemă, familie, alții, mediu/ context cultural (*Tabelul 14, Figura 12*).

Tabel 14

Focalizare specifică (nr. răspunsuri/%)					
Consilier	**Consiliat**	**Alții**	**Problema**	**Familia**	**Context**
2	4	1	2	1	0
20%	40%	10%	20%	10%	0%

Termeni cheie folosiți în consiliere

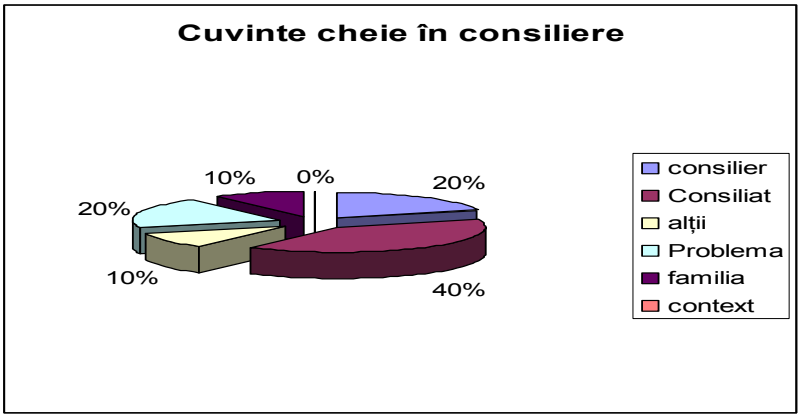

Figura 12.

Chestionarele respondenților au arătat pe prima poziție consiliatul, urmat pe poziția a doua de problemă, a treia poziție fiind consilierul. Ultima poziție este ocupată de context.

3. Alte *comentarii* (Stil propriu de consiliere). Pentru acest punct am reținut următoarele mărturisiri: *Ar trebui să se organizeze cursuri de consiliere pentru profesori mult mai des, pentru a deprinde metodele şi tehnicile din literatura de specialitate a ultimilor ani. Ar trebui să se facă schimburi de experienţă cu alte şcoli/elevi, care au obţinut rezultate; să se organizeze parteneriate în cadrul cărora să se găsească metode şi tehnici pentru consiliere. Sunt situaţii de viaţă pe care trebuie să le împărtăşim pentru a face un pas înainte* (A.F.; L.M.; E.B.; C.P.; C.T.; C.M.). Dar, poate unul dintre cele mai importante lucruri consemnate aici, a fost acela în care se spune că nu trebuie să ne ascundem de probleme. Se recunoaşte că într-o astfel de activitate pot să apară piedici: părinții, beneficiarul să nu coopereze de la un timp (din cauza faptului că problema nu i s-a rezolvat în răstimpul în care el şi-a dorit acest lucru şi de aici starea de confuzie, de dezamăgire care duce la reacții negative) sau altele. Cum de asemenea nu trebuie să ne ferim să mărturisim o problemă/o situație de criză, pentru că interiorizarea unui moment greu poate avea consecințe dezastruoase.

Metoda utilizată în analiză a fost ancheta, iar instrumentele folosite au fost chestionarele.

2.1.3. Exercițiu de evaluare a competențelor de consiliere

Obiectiv. Exercițiul constă în obținerea unor feedback-uri legate de utilizarea pe o durată mai lungă de timp a uneia dintre metodele enunțate, Proiect DESLO. Profesorul/consilierul poate să dezvăluie cum a reuşit să treacă peste o situație dificilă în activitatea sa.

S-au folosit ca metode: ancheta şi conversația.

Chestionar pentru profesorii consilieri:

Problema mea nr. 1 este (*Cum să eficientizez activitatea didactică /activitatea de COŞ? Cum să-i motiveă pentru disciplina X?*) (C.T, S.V., M.M).

Paşii pe care îi urmez în rezolvarea problemei sunt:

1. Fiecare participant se gândeşte le o metodă proprie de predare învățare/consiliere
2. Vizionarea casetei cu secvențele decupate din film pentru prima dată
3. Comentarea secvențelor şi discutarea tehnicilor aplicate în respectiva activitate
4. Vizionarea casetei cu secvențele decupate din film pentru a doua oară
5. Ce au ales şi ce au respins participanții din respectivele tehnici sau metode.

Ancheta a avut ca intrument chestionarul: Exercițiu de evluare.

Filmul: Liam, I Soliti Ignoti, Good fellas, Karate Kid, The Commitment, Sister Act, Patch Adams

Care este secvența pe care o identificați cu propriul stil de consiliere?

Pe care dintre secvențe nu o identificați în stilul de consiliere?

Argumentați fiecare opțiune aleasă.

Ce repere importante ați desprins din fiecare secvență? (*Anexa 1*)

Analiza cantitativă a scos la iveală faptul că participanții au apreciat tehnicile prezentate, mai puțin cea tradițională, cea cu pedeapsa, şi au recunoscut, în activitatea lor, pe unele dintre acestea. Cu toții au fost de acord că învățarea prin exercițiu este cea mai practicată. La modul cel mai realist, fiecare dintre metode este practicată de către cadrul didactic/consilier. Dacă în activitatea de consiliere frica de ceva sau de cineva nu se regăseşte, s-a recunoscut că elevii mai au încă mentalitatea învățării de frică, chiar şi la vârsta adolescenței. Frica poate lua diverse aspecte: frica de un profesor prea exigent, de note proaste, frica de părinți, de o posibilă corigență etc.

Tehnici şi metode folosite de alții în rezolvarea unor probleme similare se găsesc în:

1. următoarea carte, CD, … (cursuri universitare şi studii de specialitate, material CD Proiect DESLO);
2. raportul activității educative a MEC;
3. modele de cursuri opționale…….

Schimbarea individului şi/sau grupului este şi rezultatul acţiunii de consiliere şi orientare şcolară. Mediul şcolar reprezintă cadrul în care se produce transformarea. Şcoala este o sursă de socializare cu o puternică influenţă asupra individului.

În concluzie. Modelizarea teoretico-experimentală a consilierii şi orientării şcolare demonstrează că nu este suficient să se facă doar simple cercetări sau să se elaboreze programe de orientare pentru tineri şi pentru familiile lor; este nevoie ca aceste cercetări să se transforme *în acţiune*. Prezenţa modestă a profesorilor în solicitările de consiliere ale adolescenţilor arată că chestiunea COŞ este una complicată şi solicită modificări de esenţă în însuşi conceptul educaţional şi în mentalitatea subiecţilor educaţiei. Astfel, se constată că schimbarea valorilor sociale şi individuale îi face pe adolescenţi să se manifeste contrar nevoilor lor de dezvoltare prin izolare, refuz de sprijin, abandon, revoltă . Or, prin *acţiune*, înţelegem *să-i învăţăm pe aceştia să-şi comunice nevoile* de formare/dezvoltare a identităţii. Pe de altă parte, adolescenţii sunt influenţaţi de lucruri pe care le obţin fără ca, practic, să ofere vreun efort (A cere, în societatea românească, are o conotaţie negativă: fie de ruşine, fie de refuz), de aceea cererea lor este adresată societăţii, şcolii, familiei în mod indirect, prin solicitarea mass-media, în special a TV, internet-ului, străzii.

Or, reforma şcolară iniţiată în România oferă, ca şi reformele sociale şi economice, orientarea la valorile civilizaţiei moderne, şanse serioase pentru re-conceptualizarea COŞ, aşa încât actorii principali ai acestei activităţi să devină profesorul (consilierul) şi elevul (consiliatul), ambii trebuind să-şi asume rolurile fireşti care conduc la manifestarea lor liberă şi plenară în procesul instructiv-educativ. Acest demers se adresează în primul rând şi în cea mai mare măsură profesorului de LLR, ca şi conceptorilor acestei discipline şcolare, care ar trebui reconsiderată în baza principiilor literaturii/artei şi a celor educaţionale, inclusiv de consiliere şi orientare şcolară.

2.2. Competenţa de comunicare ca mijloc de realizare a activităţii de consiliere şi orientare şcolară

Din dorinţa de a se face cât mai bine înţeleşi în împărtăşirea de informaţie, de cunoştinţe, de experienţă de viaţă, dar şi asupra manierei de formulare a cerinţelor pe care adulţii le adresează adolescenţilor, pentru ca aceştia să le preia cât mai corect, părinţii şi educatorii şcolari au fost dintotdeauna preocupaţi – intuitiv sau conştient – să găsească formulele cele mai potrivite. Vorbitul, gesticulaţia, scrisul şi cititul au fost, din cele mai vechi timpuri, principalele mijloace prin care s-a realizat actul de comunicare.

Maniera tradiţională de transmitere a cunoştinţelor, bazată în cea mai mare parte pe *discurs*, care ţinea discipolul într-un rol pasiv, s-a diminuat în timp. Astfel că un din achiziţiile cele mai mari valoroase ale educaţiei de astăzi îl constituie evoluarea educatului de la rolul de obiect al educaţiei (rol

pasiv) la cel de al doilea subiect al educației (rol activ). Aşa cum în activitatea la clasă se consideră că o lecție este reuşită dacă contribuția profesorului este de 20-25% iar a elevului de 75-80%, la fel şi în activitatea de COŞ rolul activ al consiliatului este deosebit de important. O mutație în acest sens, s-a produs către începutul sec. XX, când a început să se afirme un nou curent de gândire pedagogică, *Noua educație*, avându-i ca reprezentanți pe Lev Tolstoi şi Ellen Key. Ei se situează pe linia concepțiilor pedagogice deschise de J.J Rousseau şi H.Spencer, atunci când susțin *libera dezvoltare a individualității* elevului şi atrag atenția asupra *dimensiunii pedagogice a activității didactice*. [L. Ezechil, 88, p.103]. În centrul acțiunii pedagogice este plasat elevul. Toate celelalte instrumente ale intervenției educatorului sunt folosite pentru facilitarea procesului de preluare a cunoştințelor şi experiențelor comunicate de către profesor. Or, această concepție modifică definitiv procesul acțiunii didactic-educative şi, implicit, a celei de consiliere.

Pe de altă parte, ca şi consecință a dezvoltării ştiințelor socio-umane şi în legătură cu acestea şi a ştiințelor educației, se relevă tot mai mult dimensiunea psihologică şi psiho-socială a interacțiunii didactic-educative/consilierii, dezvoltând o concepție proprie despre particularitățile relației didactic-educative/de consiliere, tratând-o ca raport de tip comunicativ.

Am adaptat în cercetarea noastră câteva din preceptele operate de L.Ezechil în cadrul procesului de comunicare, realizat în context şcolar şi în cadrul activității de consiliere:

- calitatea procesului de consiliere depinde covârşitor de calitatea proceselor comunicative ce se stabilesc între consilier şi consiliat, fie că este grup, clasă sau persoană;

- procesele de comunicare nu pot fi transpuse în manifestări exclusiv observabile; dimpotrivă, ele angajează atât aspecte observabile, aparente, cât şi aspecte inobservabile inaparente, atât aspecte bine conştientizate cât şi aspecte mai puțin sau chiar deloc conştientizate;

- rezultatele procesului de consiliere sunt superioare atunci când cei doi interlocutori generici ai relației sunt parteneri reali, ei având posibilitatea de a-şi schimba rolurile: emițător/receptor; receptor/emițător;

- clasa şcolară creează un „câmp psihologic" (Kurt Lewin) care generează faptul că factorii, relațiile şi interdependențele care se stabilesc contribuie la efectele comunicative globale şi, implicit, la calitatea procesului de consiliere;

- relațiile de comunicare trebuie să fie cultivate în mod explicit. [88, p.104].

Or, calitatea proceselor de comunicare ce se stabilesc între partenerii generici consilier – consiliat – grup/individ – depinde de potențialul comunicativ al fiecăruia dintre membrii lui.

Studiul L. Ezechil distinge între două tipuri de aptitudini/abilități (= competențe .- M.F.), dominante în exercițiul didactic-educativ/de consiliere: abilitatea/aptitudinea profesorului de a opera cu : conținuturile cu un caracter şcolar şi cea de a opera cu conținuturile cu caracter interpersonal.

Considerăm că nici unele nu pot să lipsească profesorului şi, prin urmare, acestuia nu poate să îi lipsească / să i se ignore calitatea de consilier. Se poate întâmpla însă ca operativitatea acelor tipuri de competențe să fie diferită. Există posibilitatea ca ele să fie complementare, fie să acționeze în mod diferențiat. Astfel că unii profesori sunt deosebit de abili în procesul transmiterii conținuturilor şcolare: se fac uşor înțeleşi, ştiu să stimuleze interesele de cunoaştere, realizează o evaluare adecvată asupra modului de însuşire a cunoştințelor de către elevi, dar au abilități de relaționare mai scăzute. Aceştia nu reuşesc să fie suportivi, păstrându-se la distanță de subiectul educat. Cercetarea noastră este o provocare în favoarea recunoaşterii pentru profesor, pe lângă statutul de specialist într-o materie de ştiință/artă/tehnologie, şi pe cel de consilier (care, aşa cum s-a demonstrat în partea teoretică a tezei, este implicită educației), căci posedarea numai uneia dintre aceste abilități, afectează defavorabil profesionalismul acestuia.

Competența de a comunica poate fi abordată şi după criteriul formelor de limbaj cu care se operează în context şcolar: *competența de comunicare orală*, prin prelegere, lectură, discurs; *competența de comunicare scrisă*: eseu, jurnal, şi *competența de comunicare vizuală*: internet, diapozitive, imagini, filme, care sugerează modalități de eficientizare a impactului comunicativ. Elevul trebuie învățat să ştie cum să exploateze potențialul oferit de mijlocele lingvistice şi extralingvistice, de mijloacele logico-argumentative, să folosească avantajul interacțiunii directe tip *față-n față*, recurgând la stimulente cu impact la nivel vizual: mimică, gestică, limbajul trupului etc.

Pe de altă parte, considerăm că aptitudinea comunicativă verbală nu este singura componentă din aria comunicativității capabilă să influențeze eficiența cu care acționează un profesor în relația sa cu elevii. Aceasta trebuie dublată de altele, precum ar fi *competențele paravelbale* şi *nonverbale* - capacitatea de a opera cu tonul, timbrul, mimica, gestica.

Studiul L.Ezechir, la care ne-am referit deja, examinează o cercetare făcută de psihologii P. P. Neveanu şi T.Crețu în 1985, care a relevat că 89% din profesorii chestionați considerau capacitatea de a fi comunicativi ca fiind foarte importantă pentru profesiunea de educator. Această apreciere a fost făcută de 10% din profesorii cu vechime de muncă de peste 10 ani şi 97% din profesorii cu stagiu de muncă [88, p.110]. În replică, cercetarea noastră a realizat un sondaj, pentru elevi, în care li s-a cerut să ordoneze după criteriile personale calitățile pe care ei le apreciază la un profesor (*Tabelul 15* şi *Fig. 13*).

Analiza cantitativă a evidențiat că pe primul loc, la ambele şcoli, comunicarea ocupă primul loc: 35% şi respectiv 47%. S-a pus accent pe comunicarea empatică a cadrului didactic, urmată de experiență. Restul nominalizărilor au obținut scoruri minore.

Particularități de personalitate ale profesorul consilier

Întorcându-ne la studiul celor doi psihologi, remarcăm că acesta realizează o descompunere factorială a comunicabilității în comportamente de detaliu după cum urmează:

- comunicarea sugestivă şi vorbirea excesivă sunt apreciate în mod deosebit de profesorul de limba română şi de geografie;

- gestica adecvată şi demonstrativitatea în comunicare sunt apreciate în mod special de profesorii de matematică;

- expunerea semnificativă şi ineligibilă este o calitate valorizată de către ci mai mulți profesori, la fel precum şi capacitatea de a incita la dialog şi expunerea impresionantă. [88, p.110].

Tabelul 15

Competențe	%	
	Liceu teoretic	**Grup şcolar**
Competență cognitivă	5	5
Experiență	12	15
Comunicare	35	47
Spirit critic	4	1
Observare	4	2
Ascultarea activă	12	12
Comprehensiunea	0	0
Capacitatea de acțiune	2	2
Interpretarea prin joc de rol, dramatizare	2	1
Informarea,	5	3
Implicare şi decizie	4	2
Comunicare empatică	15	10

Competențe de comunicare profesională

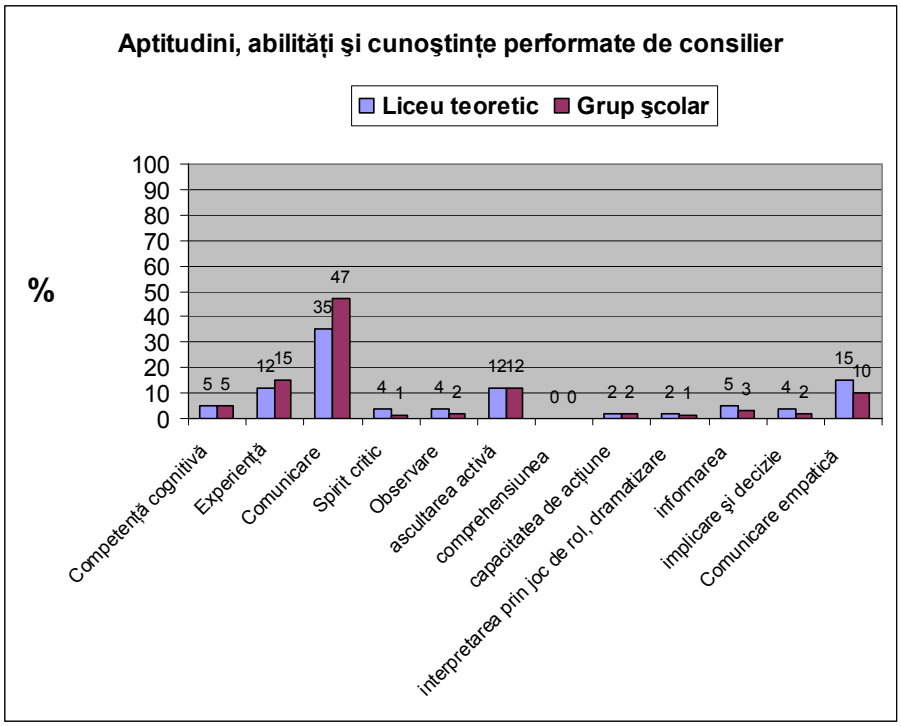

Figura 13.

În afara competențele indicate, mai putem adăuga şi pe cele *organizatorice*, înțelese ca abilități de facilitare a circulației mesajelor între interlocutori şi de eliminare a barierelor ce se impun între unul şi altul, în scopul orientării proceselor de învățare/consiliere pe o traiectorie ascendentă.

Succesul profesorului şi, implicit, al sistemului educativ se măsoară în capacitatea de a forma un interlocutor activ, performant în arta dialogului, în stare de a iniția el însuşi o situație de comunicare. Conform *Curriculumului de LLR*, elevul trebuie învățat să vorbească/să se exprime şi să scrie nu doar frumos şi corect, ci şi să inițieze un dialog, să fie capabil să creeze texte (discursuri sau eseuri pentru o acțiune ştiințifică / publică / omagială / aniversară; scrisori/cereri pentru situații ce solicită sistemul social sau administrativ etc.) sau să capteze interesul unui interlocutor. Sunt doar câteva dintre competențele pe care elevii trebuie să şi le formeze către sfârşitul şcolarității, indispensabile activității omului pe parcursul întregii vieți, în orice domeniu profesional n-ar activa. În ultima perioadă, şi în societatea românească se atestă tendința ca omul să fie selectat/acceptat într-un domeniu în funcție de abilitățile/aptitudinile pe care le are.

Or, competența pedagogică, în sensul cel mai larg al termenului, o presupune pe cea de consiliere dintâi, iar cea de-a doua invers, consilierea se măsoară prin rezultate pe termen lung şi se identifică prin comportamentul educatului/consiliatului.

Parafrazând cuvintele lui Nicolae Mitrofan (1988), acțiunea de consiliere trebuie să o privim ca pe o modalitate de relaționare, prin intermediul căreia influența consiliatorului este un bun circulant între consilier şi consiliat. Cf. 88, p.112].

2.3. Modele pedagogice de consiliere şi orientare şcolară din perspectiva educației lingvistice şi literare

Modelizarea teoretico-experimentală ne-a condus la elaborarea unui sistem de modele pedagogice de consiliere şi orientare şcolară, concepute din perspectiva educației lingvistice şi literare, *aceste modele reprezentând principala valoare practică a cercetării noastre*.

Neam întrebat dacă disciplina *Limba şi literatura română* reprezintă un model în consilierea şcolară, dacă arta/literatura modelează devenirea.

Alături de criterii precum *a observa*, *a cunoaşte*, *a decide*, *a evalua*, *a transforma*, care sunt apanajul activității de consiliere şi orientare, aceasta consună cu un sistem de simboluri şi semne ce nasc criterii precum *frumusețea*, *nevoia de lectură*, *nevoia de modele*, *sensibilitatea*, *emoția estetică*, care vin din literatură.

Datorită principiului interdisciplinarității, literatura contribuie la dezvoltarea şi schimbarea comportamentului, precum şi la înțelegerea şi reflexia asupra diferitelor experiențe de viață. Literatura, este o sursă de formare. La orele de limbă şi literatură nu se transmit doar idei; aici funcționează

coordonate psihologice şi educative esențiale - tensiunea, forța de a decide, echilibrul, emoția. Scriitorul deține arta asocierii legată de spirit şi arta disocierii legată de judecată şi a recombinării. Odată cu ideea de explorare interioară a personajului, a crescut influența elementelor de psihologie asupra literaturii. Totodată fluxul conştiinței din literatură nu se identifică cu un proces mental , ci ține de viața interioară, de existența sufletească complexă, oferindu-ne imaginea stării psihice a acestuia.

Disciplina *Limba şi literatura română* este o modalitate specifică de cunoaştere. Unul dintre mijloacele fundamentale ale conceptului pedagogic al acestei disciplinei şcolare este modelul. Cercetarea noastră s-a centrat pe modelul profesorului şi modelul personajului literar. Instrumentul folosit a fost eseul literar sau nonliterar, care însă se asociază/disociază în multe alte modele.

2.3.1. Atitudinile adolescenților față de valori. Deoarece educația şi învățământul în general, şi consilierea şi orientarea şcolară în contextul educației lingvistice şi literare, în special se realizează în contextul valorilor (culturii), educatul însuşi reprezentând o valoare formată/dezvoltată pe parcursul şcolarității, am considerat util ca, înainte de a elabora modelele pedagogice de COŞ din perspectiva EL/ELA, să realizăm o mini cercetare prin care să stabilim atitudinile adolescenților față de principalele valori şi instituții din viața lor, în felul acesta modelele educaționale/de consiliere având un suport axiologic real. Pentru a stabili sistemul de valori pe care-l/agreează/la care aderă adolescenții am folosit ca instrument un chestionar (*Anexa 2*), care a fost elaborat în colaborare cu A.Fekete. Acesta a fost aplicat la aplicat la un număr de 90 elevi în cele două unități de învățământ. În rezultat, am obținut expresia cantitativă a atitudinilor elevilor față de principalele valori şi instituții aferente vieții lor (*Tabelul 16*, *Figura 14*). Drept repere teoretice pentru realizarea acestei cercetări ne-au servit L.Blaga

Tabelul 16

Instituții / Tip valori	Familie	Școală	Biserică	Cărți	Filme	Media/ Internet	Nu știu	Total
Economice	55	57	0	39	34	45	5	234
Estetice	55	39	2	39	50	25	0	209
Intelectuale	59	80	7	45	20	11	5	227
Materiale	95	52	9	39	36	27	2	261
Morale	80	52	48	25	20	11	5	241
Politice	61	80	34	41	41	43	2	302
Profesionale	61	75	7	32	14	14	0	202
Religioase	68	48	93	30	25	2	0	266
Sentimentale	86	20	43	34	36	2	5	227
Sociale	95	66	27	30	25	11	0	255
Total	**716**	**568**	**270**	**352**	**302**	**193**	**23**	**2425**

Atitudinile adolescenților față de instanțe şi valori în formarea lor axiologică (%)
(Cercetare realizată în colab. Cu A.Fekete)

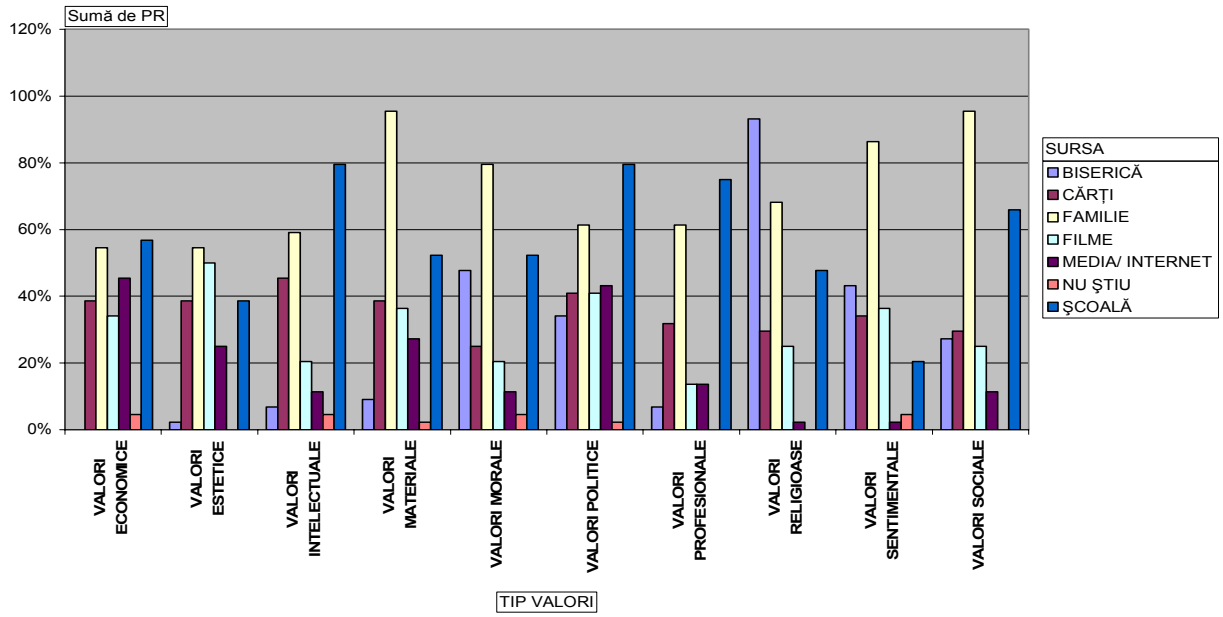

Figura 14.

[33, 34, 35, 36], M.Borelli şi R.Perron [38], G.Bunescu [39], B.Croce [58], U.Eco [82], M.Ghica [96], D.Gusati [106], J.Habermas [108], T.Herseni [113], R.Hogan [118], P.Iluț [122], D.Ionescu Siseşti [124], N.Iorga [127], J.Joyce [135], L.Kohlberg [141], Th.Lipps [144], L.Miroş [158], P.Mureşan [167], C.Noica [175], C.Parfene [179], Vl.Pâslaru [182]; [204]; C.Rădulescu-Motru [207]. O.Reboul [209]. D.Salade [221], C.Schifirneț [226], J.Soetzel [235], V.Stancu [238], S.Stati [239], Ş.Stoica [242]. Constatăm din răspunsurile elevilor, că **familia** este sursa principală de la care subiecții iau cunoştință de ceea ce poate fi considerat valoare. Tipurile de valori desemnate de către noi: sociale, morale, religioase, estetice, politice, sentimentale au însumat 716% de trimiteri din totalul răspunsurilor şi astfel, familia este pe primul loc în galeria instanțelor valorizate de elevi. De aici, elevii cunosc în proporție de 95% care sunt valorile materiale şi sociale. Tot un procentaj ridicat, de 80%, este obținut de către aceasta şi la capitolul valori morale. Pe poziția trei se situează împărtăşirea de valori sentimentale, cu un scor de 86%. Valorile morale obțin un punctaj de 80%.

Şcoala este cea de a doua sursă nominalizată de subiecți cu privire la cunoaşterea şi adoptarea unui comportament în spiritul valorilor. Ea obține 568 dintre răspunsuri la toate clasele indicate. Instituția educativă înregistrează cel mai ridicat scor la capitolul răspândirea de valori intelectuale şi politice, cu un procent de 80% fiecare. Locul secund, cu 75% voturi, aparține răspândirii şi deprinderii elevilor din şcoală cu valorile profesionale. 66% este punctajul obținut de şcoală în ideea răspândirii valorilor sociale.

Cărțile sunt a treia sursă de cunoaştere a valorilor de către elevi. Cu un total de 352 de trimiteri, acestea îi ghidează pe elevi în descoperirea valorilor tuturor timpurilor. Ierarhia aici ar fi valori intelectuale 45%, politice 41% şi economice şi estetice 39%.

Filmul, cu un scor de 302% este o altă sursă importantă în acest sens. Valorile estetice au ponderea cea mai mare în acest caz, de 50%, urmate de cele politice cu 41%, iar la egalitate de puncte, sunt valorile materiale şi cele spirituale cu un procent de 36% fiecare.

Biserica este instituția care ocupă locul cinci în lista instituțiilor menite să educe tinerii în spiritul valorilor. Punctaj ridicat înregistrat de aceasta este, aşa cum era de aşteptat, în cazul valorilor spiritule/religioase 93%. Valorile morale şi sentimentale obțin un scor apropiat, de 48% şi respectiv 43%. Restul surselor obțin scoruri sub cele menționate.

Dacă am contabilizat instanțele de la care adolescenții noştri deprind şi se conformează valorilor, ca şi concluzie descriem tabloul unora dintre principalele valori pe care o societate democratică trebuie să le conțină, precum şi instituțiile prin care acestea ajung la adolescenți:

Valorile politice merg înspre un clasament care are pe prima poziție instituția educativă, şcoala, cu 80% dintre opțiuni, urmată de familie cu 61% şi de cărți cu 41%. Filmele şi cărțile sunt văzute că tratează subiecte şi teme politice pentru 41% dintre subiecții chestionați. Chiar şi Biserica pare că nu poate să fie străină de acest subiect, recunosc 34% dintre subiecți.

Valorile estetice le sunt cunoscute tinerilor din familie, spun 55% dintre subiecți. Un scor foarte apropiat de acesta, în cazul acestor valori este atribuit filmelor. 50% dintre subiecții chestionați învață despre aceste valori din filmele pe care le urmăresc la televizor sau de pe marile ecrane.

În cazul **valorilor religioase**, aşa cum era de aşteptat, subiecții creditează Biserica ca sursă de difuzare a acestora. Biserica obține aici un procent de 93%, familia ocupă poziția a doua cu 68%.

Valorile **intelectuale** şi **profesionale** sunt atribuite ca sursă de răspândire şcolii în proporție 80% şi respectiv 75%. Familia este pe locul al doilea cu 59% şi 61%.

Valorile sentimentale sunt cunoscute şi însuşite de către tineri din familie, în proporție de 86% şi Biserică cu 43%. Filmele şi cărțile joacă un rol important, la acest capitol, astfel că 36% şi 34% dintre subiecți află despre acestea din diferite ecranizări.

În cazul **valorilor sociale**, subiecții chestionați au indicat următoarea stare de fapt: 95% familie, şcoală 66%, cărți 30%, urmate de biserică, pentru care avem 27%.

În reprezentarea grafică a răspunsurilor pentru indicarea sursei în cazul **valorilor morale**, ordinea este următoarea: familie cu 80% grad de implicare, şcoală cu 52%. Biserica este sursa de răspândire a valorilor morale doar pentru 48% dintre subiecții chestionați.

În cazul **valorilor economice,** sursa cu gradul cel mai înalt de implicare este şcoala. Aceasta obține un punctaj de 57%. Familia se află pe poziția imediat următoare, cu 55% dintre răspunsurile elevilor. Internetul, de asemenea are un rol important în cunoaşterea valorilor economice - 45%.

Valorile materiale sunt aduse la cunoştință subiecților de către familie, cu un procent foarte ridicat, de 95%. Subiecții au indicat (52%) ca sursă de deprindere a acestor valori prin şcoală, iar pentru 35% dintre ei cărțile sunt cele care oferă tinerilor informații despre ceea ce înseamnă şi ceea ce este valoare.

Cercetarea efectuată a demonstrat că şcoala se află pe primul loc printre instituțiile participante la formarea axiologică a liceenilor, cu valori intelectuale, politice şi profesionale. Valorile estetice, arată rezultatele sondajului, nu sunt un apanaj al şcolii. Ambele rezultate sunt semnificative pentru organizarea şi desfăşurarea corectă a consilierii şi orientării şcolare: primul trebuie valorificat, al doilea trebuie consolidat, literatura în şcoală nefiind pentru liceenii chestionați principala sursă de formare a valorilor estetice.

2.3.2. Modele psihopedagogice generale de consiliere şi orientare şcolară. Tipurile de activități în intervenția de consiliere sunt date de modelul propus de E.Vrăşmaş, în lucrarea sa adresată consilierii părinților [258]. Autoarea stabileşte patru categorii de activități educative şi de consiliere: *formative*, *informative*, *de orientare*, *sprijin material*.

În cercetarea noastră, le-am restrâns la două: activitățile *formative* şi *de orientare*.

Din *activităţile formative* fac parte:

- *educația informativă* a elevilor, care urmăreşte deprinderea informațiilor cu caracter ştiințific, comunicativitatea, rezolvarea creativă a sarcinilor de lucru, implicarea în munca de grup, argumentarea punctelor de vedere, etc.

- *consilierea psihopedagogică*, care se referă la sprijinul educațional şi psihologic, la schimbul de idei, percepții, atitudini şi formarea unor abilități şi deprinderi în implicarea şi rezolvarea unor probleme care țin de relațiile intra şi extraşcolare/familiale/şcolare; posibile tensiuni/conflicte; adaptarea la cerințele şcolare; copii cu cerințe educative speciale.

Activitatea de orientare urmăreşte realizarea unor:

- *decizii şi acțiuni* în momentele cheie ale formării şi dezvoltării copiilor;

- *realizarea de parteneriate* între persoane, gen: elev – profesor; părinte – profesor, elev – comunitate; între şcoală şi instituții educative / de socializare, gen: şcoală – cercuri literare; şcoală – cluburi sportive; şcoală – instituții publice şi culturale; şcoală – cabinete de psihologie / de logopedie / de planing familial; dispensare, etc. Tot aici se situează şi managementul instituției educative, care poate fi dus la îndeplinire tot prin legăturile de parteneriat dezvoltate de unitatea de învățământ.

După tipul de activitate desfăşurat în relația directă cu beneficiarii, acestea se pot clasifica în: activități de intervenție personalizată, gen *față în față*, *activități cu grupuri mici* de până la patru elevi, care necesită acelaşi gen de consiliere; *activități cu grupuri mai mari*. Chiar dacă grupul necesit/nu necesită consiliere, se pot organiza programe formative pe anumite teme precum: *Dificultăți de învățare*, *probleme de comunicativitate*, *relații neconsolidate*, etc. Avantajul acesteia constă în faptul că soluțiile pot veni chiar din interiorul grupului, de la elevi.

De asemenea, activitățile de COŞ se pot clasifica după *timpul acordat* intervențiilor: *activități de durată* (pe întreg parcursul unui an), având ca şi scop prevenirea de probleme; *activități periodice*, săptămânale, zilnice: în cadrul orelor de dirigenție sau în cadrul disciplinei *Limba şi literatura română*, când o lectură reclamă o dezbatere pe o temă educativă/de comportament; *activități sporadice*: prilejuite de un eveniment anume care necesită consilierea sau orientarea.

Pentru a stimula dezvoltarea elevului este nevoie ca fiecare partener de consiliere să-i dezvolte abilitățile cognitive, de limbaj şi pe cele relaționale. Acest lucru este posibil prin intermediul activităților educative care ştiu să le gestioneze abilitățile prin activități didactice sau ludice. Programele de consiliere asupra elevilor se caracterizează prin diversitate deosebită şi prin adaptarea lor la fiecare subiect țintă în parte. Sunt cunoscute în literatura de specialitate modele diferite destinate atât consilierii elevilor cât şi părinților. Din ultima categorie face parte şi programul *Depart*, elaborat de J.P.Pourtois, J.B.Forgione şi H.Desmet, în 1994; programul *Portage* al lui R.Boyd, K.Astauber, S.M.Bluma, D.Ippolito, R.Richard.

În cercetarea noastră am adaptat modelul *Depart* de educație şi consiliere, care este bazat pe 5 axe principale de intervenție:

1. dezvoltarea potențialităților,
2. stimularea limbajului,
3. dezvoltarea socio-afectivă,
4. stimularea creației,
5. programe informative cu conținut educativ [Cf. 258, p.73-79].

Prin *Analiza calitativă* ne-am propus o abordare fenomenologică pentru a urmări modul în care adolescentul percepe lumea şi felul în care contribuie la universul lor instanțe precum: familia, şcoala, anturajul precum şi rolul pe care acestea îl au pentru formarea imaginii de sine (Vezi 2.3.1).

Dezvoltarea potențialităților (cognitive, de limbaj şi relaționale) se face prin activități didactice şi ludice menite să le dezvolte limbajul oral, gestual, logico-matematic, activitățile motrice, senzoriale. Prin intermediul jocului educativ, educatorul/consilierul poate observa elevul aşa cum este el. Prin folosirea metodei observației, educatorul/consiliatorul caută să găsească strategii de învățare a felului cum trebuie să se comporte cu elevul pentru a avea o relație aşteptată. Un exemplu de exercițiu din care

profesorul/consilierul poate să descopere/să-i cunoască trebuinţele adolescentului poate avea ca temă *Jocul*, în care ei sunt invitaţi să-şi imagineze că sunt în rolurile părinţilor, profesorilor, că au anumite roluri sociale. Jocul de rol îi învaţă pe adolescenţi să fie mai responsabili faţă de acţiunile lor şi deciziile lor; oferă răspunsuri mai sincere şi mai responsabile din partea lor.

Ca instrumente de evaluare am folosit ancheta şi la eseul. Chestionarul a cuprins întrebarea: *Ce aşteptaţi de la şcoală*, *familie*, *societate*?, adresată unui număr de 40 de elevi ai claselor a IX-a şi a X-a. Mărturisirile adolescenţilor demonstrează trebuinţe:

a. de formare: *Şcoala trebuie să contribuie şi la crearea caracterului unui tânăr*, *a educaţiei lui civice*" (M.D., C.B., M.D.);

b. de recunoaştere: *În timpul celor doisprezece ani de şcoală înţelegem care este locul nostru în societate şi cum trebuie să ne integrăm. În cei patru ani de liceu suntem trataţi*, *mai mult*, *ca persoane adulte…oamenii se disting şi prin studiile pe care le au*…(D.D., M.S., F.C.);

c. personale: …*dorinţa de realizare a unor ambiţii personale sau ale unor vise*, *deoarece toţi copiii îşi doresc*, *atunci când sunt mici*, *să devină ceva sau cineva* (*medici*, *avocaţi*, *artişti*), *dar pentru aceasta nu este nevoie numai de ambiţie*, *ci şi de şcoală…*; *…dorinţa de a fi primul*, *de a obţine medii şi note mari…*, *şcoala este starea de impuls către…*, *interes faţă…*, *a fi absorbit de…*;

d. de socializare: *... relaţia cu colegii, fiecare dintre noi stă peste 4 ore zilnic cu alţi 20 de elevi cu temperamente, caractere diverse, astfel se formează prietenii...* (M.D., L.P., D.D., M.S.);

e. de relaxare: *Unii elevi vin la şcoală pentru pauze. După o oră interminabilă, nimic nu este mai potrivit decât scumpa pauză… La şcoală avem „fun time*…"(C.A., V.M.);

f. intelectuale: *În şcoală învăţăm să ne cunoaştem pe noi şi să avem o cultură bogată, în zilele noastre sunt metode noi de predare şi posibilităţi variate de a ne documenta,…şcolile actuale sunt tehnologizate şi informatizate*…(A.A., M.L, M.D.);

g. afective: *Un alt motiv ar fi iubirea adolescentină. Câţi dintre noi nu suspină după cea mai populară fată sau băiat din liceu* (A.U., L.T., E.R.);

h. sociale, de relaţionare: *Şcoala mă ajută să mă încadrez în câmpul muncii*; *prietenii mă iniţiază în tainele vieţii, cu prietenii comunic* (I.B., V.M., M.D.).

Chestionarul a mai inclus şi o întrebare de genul *Ce aşteptaţi să vă ofere disciplina* Limba şi literatura română?, răspunsurile la care au demonstrat prezenţa trebuinţelor/nevoilor:

a. de ficţiune: …*elevul în timp ce lecturează o carte, o poveste, intră într-o lume ce nu-i aparţine…aceasta reprezintă o ieşire din cotidian şi intrare într-o lume a mitului şi a poveştilor*… (L.P, V.B., G.S.);

b. de identificare: *Unii dintre cititori se regăsesc în anumite cărţi, se identifică cu anumite personaje şi de aceea le citesc* (A.A., M.D., I.B., L.M.);

c. de relaxare: …*literatura te relaxează, chiar dacă eşti obosit, în timp ce citeşti, psihicul te relaxează*... (L.M., G.S., V.B.);

d. intelectuale: *îţi dezvoltă vocabularul, te învaţă să vorbeşti elevat, arta comunicării, îţi permite să-ţi exprimi punctul de vedere*… (M.L., M.D., L.P.);

e. iniţiatice: *la începutul drumului său spre cunoaştere, literatura joacă un rol iniţiatic*… (G.S., V.B., M.D.);

f. de afectivitate: *Literatura este o pasiune pentru mulţi dintre adolescenţi*… (L.P., M.L.);

g. de cunoaştere şi autocunoaştere: *Literatura te ajută să cunoşti lumea, universul înconjurător şi pe tine însuţi*... (M.D, M.L., L.P.).

Răspunsurile au vizat totalitatea motivelor sau mobilurilor (conştiente sau nu) care îi determină pe educaţi să înveţe sau să performeze prin aptitudinile proprii să fie capabili să ia anumite decizii şi să accepte/îndrăgească anumite discipline.

Analiza calitativă şi-a propus o abordare fenomenologică prin care s-a investigat modul în care adolescentul percepe lumea. Totodată s-a încercat să se surprindă/ să descrie contribuţia pe care cei din lumea lor: familia, şcoala, anturajul o au pentru formarea imaginii de sine (Vezi 2.3.1).

Stimularea limbajului se face prin crearea de poveşti şi citirea lor în cadrul grupului. Axă care se realizează prin munca în grup mic. Instrumentul folosit în acest context este tehnica *incidentelor critice.* Aceasta implică o metodă de lucru plurireferenţială. Grupul este cel ce pune întrebări şi încearcă să răspundă la ele. Opiniile emise de membrii grupului constituie nivelul referenţial la care se raportează fiecare. Tehnica are ca suport o imagine sau relatarea unui eveniment sau probleme de consiliere asupra căruia grupul este invitat să răspundă. Finalitatea acestui proces este proiecţia în faţa grupului care prezintă o scenă de relaţie între: elev-adult; profesor-părinte, elev-elev. Scena/imaginea facilitează o dezbatere a subiectului a unui conflict, a unui obstacol în relaţii, a unei relaţii pozitive sau a unui moment în premieră. Folosirea tehnicii incidentelor critice poate stimula:

- interogarea unei situaţii problematice;
- exprimarea propriei experienţe sau imaginaţii faţă de situaţia dată;
- schimbarea celor trăite sau imaginate;
- alegerea dintre soluţiile imaginate pe a celora convenabile [Cf. E.Vrăjmaş,258, p.75].

De exemplu, dacă imaginea prezintă un copil care fumează, discuţia trebuie condusă spre a-i face pe copii să reacţioneze şi să exprime atitudinile şi valorile în faţa acestei situaţi. Se poate face o paralelă cu schiţa vizită de I.Caragiale. Se va conştientiza faptul că prin jocul de întrebări şi răspunsuri se găsesc soluţii diferite la aceeaşi problemă. Multiplicitatea acestora dă posibilitatea alegerii celei mai adecvate. De asemenea, se realizează creşterea capacităţii de comunicare [Vezi şi 1.5].

Stimularea creației. Elevii sunt puşi în diverse situații de a crea. Încercarea valorizării produselor va creşte stima de sine. Astfel, se pot organiza ateliere de creație în care să se realizeze: produse de patiserie (dezvoltă abilități motrice) pe care să le vândă: colegilor, părinților, profesorilor, iar cu banii obținuți să ajute un cămin de bătrâni, sau copii. Crearea de picturi, exprimări verbale: joc de rol, piese de teatru etc. exprimări scrise, crearea de poveşti, jurnale etc. [Vezi şi 1.5].

Programele de educație dezvoltă metode şi modele de consiliere; ele sunt create cu scopul de a dezvolta în conştiința adolescenților valori precum: toleranța, spiritul critic, respectul, cinstea, libertatea etc .

*Imaginați*a este o metodă pe care M.Roco o propune pentru consiliere. Metoda utilizează imaginația pentru a soluționa problema avută, stimulează relația interpersonală sau demersurile de căutare a unor soluții practice. Astfel, elevii îşi pot imagina un scenariu care să le confere confortul psihic pe care şi-l doresc. Fiecare adolescent visează la momentul când pot lua deciziile pe care le doresc, când pot să-şi ajute ei înşişi familia. Li se poate solicita elevilor să scrie un eseu despre prima măsură pe care o vor lua dacă ar fi pentru o zi ministrul învățământului.

Analogia este aplicată pentru a stabili cauzele unei acțiuni/deprinderi: prin determinarea cauzelor consumului de alcool elevii pot înțelege şi cauzele care conduc adolescenții la fumat.

Fabula sau *povestirea* se aplică pentru –ai conduce pe elevi la stabilirea unor analogii cu viața clasei, pot stabili asemănări şi deosebiri dintr-o lectură literară cu viața lor. De exemplu, eroului din *Romanul adolescentului miop* i se pot găsi trăsături asemănătoare cu cele din viața reală a unui elev.

Metafora este un procedeu care permite subiecților să prezinte problema pe care o au transpusă într-o metaforă.

Fotografiile sunt folosite pentru înțelegerea unor atitudini, stări sufleteşti, situații din viața elevilor: o excursie, o festivitate de premiere, anunțarea rezultatelor la un concurs etc. Metoda se mai poate folosi pentru a asocia mimica cu o stare sufletească, pentru a exprima relațiile între elevi – profesori, elevi – părinți, elevi – elevi. Descrierea imaginii/fotografiei prezintă avantajul verbalizării personale a unei situații, solicită elevii să negocieze modalitățile de înțelegere şi interpretare a imaginilor.

Fişele colorate [E.Cocoradă, 51] este una cu rezultate vizibile în activitatea de consiliere, mai cu seamă că o serie de culori contribuie mult la fixarea anumitor activități în conştiința elevilor. Metoda se utilizează pentru a produce argumente pro sau contra, a anunța aşteptări optimiste sau pesimiste etc. Iată cum pot fi descrişi paşii pe care consilierul îi urmăreşte pentru a ajunge să-şi realizeze intenția. La primul nivel se fixează tipul de enunțuri şi culoarea fişei. De ex., tema discuției este învățământul tradițional vs. învățământul modern, iar fişele verzi sunt folosite pentru argumente pro şi galbenul, pentru critici, obiecții, respingeri. După gruparea elevilor, fiecare grup analizează problema propusă şi

notează în scris opiniile, în funcție de orientarea lor pe fișa de o anumită culoare. Fișele urmează să ajungă la o comisie, formată din alt grup de elevi, care le analizează şi le combină pentru a formula o coeziune, un diagnostic sau alt procedeu. Elevii se împart în două grupuri: unii iau fișele verzi, ceilalți – galbene, şi se intervievează reciproc în legătură cu argumentele *pro*, referitor la aşteptările optimiste, şi cu cele *contra*, cu privire la aşteptările pesimiste. Acest mod de a lucra subliniază aspectele opuse, contradictorii ale unei situații, evidențiază multiple posibilități de abordare, diferențele de percepție dintre oameni.

2.3.3. Modele cu suport literar şi artistic. Reperele teoretice pentru construirea modelelor cu suport literar şi artistice au fost inspirate din R.Barthes [20], G.Bălan [25], L.Bârlogeanu [26], J.Chevalier [47], G.Mihăilă [156], Vl.Pâslaru, V.Goraş-Postică, M.Hadârcă et al. [185], T.Vianu [254]

Modelul basmului. Un model foarte bun pe care literatura îl oferă pentru viața noastră personală este cel găsit în basm. Aici se dezvoltă percepția vieții sub semnul problematizării formelor antitetice, de reacție şi comportament uman în contexte diferite. Ele indică într-un mod optimist ceea ce este bine şi ceea ce este rău să faci precum şi care sunt consecințele respectării/nerespectării acestui bine. Coordonate pedagogice ale basmului sunt valorile, normele, limba, simbolul.

Mitul este un model în care descoperim bazele culturii. Folosim ca metodă exercițiul în care adolescenților li se solicită să identifice elementele ce țin de pedagogie/educație în câteva mituri [20]. Un prim model educațional l-a constituit mitul biblic al izgonirii perechii paradisiace. Dintre operele care dezvoltă adevărate mituri despre ideea de consilier citățm *Biblia*, cartea cărților, ne oferă modelul învățătorului absolut. Dumnezeu este şi va rămâne imaginea Modelului absolut. Acest exercițiu poate fi unul cognitiv, care să ofere posibilitatea elevilor de a aplica unele convenții gnoseologice: *mitic*, *mioritic*, *păcat*, sau să exprime valorile în care ei cred. Un alt exercițiu îl putem extrage din cultura orală, din folclor. Un exemplu este mitul jertfei pentru creație (*Monastirea Argeşului*), care, propus ca exercițiu în consiliere, ne poate oferi răspunsuri despre personalitatea adolescentului, atitudinile emoționale ale acestuia (poate plânge), reacțiile lui pot vorbi despre personalitatea acestuia [Cf. 20, 106].

Modele literare culte. Mesaje educative întâlnim în operele unor autori precum M. Sadoveanu , în *Domnul Trandafir*, O. Goga, în *Dascălul* şi *Dăscălița* şi I. Slavici, în *Budulea Taichii*. Autorii evocă narativ şi liric tema şcolii, dar în prim plan, nu este instituția, ca şi mijloc de educație, ci modelul ei. Artiştii construiesc portrete literare de factură lirică şi epică excepțională. Metoda folosită este analiza de discurs. Discursurile sunt o practică socială şi furnizează coduri şi reguli de comportament care influențează înțelegerea a tot ce are legătură cu viața de elev. Mesajul luminos şi constant al literaturii şi artei în general, privind condiția şcolii şi a tuturor factorilor implicați în procesul de învățare, se datorează unui adevăr incontestabil: în cele din urmă, noi, toți suntem recunoscători şcolii. Pentru că

noi înşine suntem creatori şi trăitori ai acestui proces social major care se respectă şi-şi construieşte un viitor pentru ai săi, nu se poate progresa fără şcoală. Această relaţie dual㠄, această dialectică, care nu poate să existe separat, elev - dascăl, este o viziune veridică. Vibraţia literară, caracterul literaturii artistice îi conferă o notă emoţională, fiindcă expunerea de date nu rămâne un simplu document, deşi îşi păstrează valoarea aceasta, consemnându-se date reale, verificabile, ci accentul se pune pe virtuţile artistice, pe darul de a povesti, de a evoca, de a crea portrete literare şi evocative, totul învăluit într-o vibraţie lirică şi epică care izvorăşte din emoţie, din sentiment, din sensibilitate. Apelul la emoţie şi sensibilitate vine din consiliere. În construcţia acestui moment se foloseşte metoda anchetei, în care cu ajutorul chestionarului sunt stabilite diferite tipuri de inteligenţă ale adolescenţilor: logică, creativă etc.

Modelul personajului literar oferit de Sadoveanu, prin imaginea Domnului Trandafir, evocă deopotrivă portretul fizic, dar mai ales, aici, accentul se pune pe dimensiunea sa morală şi etică: dragostea sa pentru copii, profesiune, dăruirea sa trimit la mesajul povestirii care ilustrează o veche înţelepciune populară, conform căreia *omul sfinţeşte locul*. Supărarea lui se concentrează într-o singură formă, nu în gesturi violente, ci doar într-o o expresie: *Măi domnule*!, iar copiii erau extraordinar de sensibili: *Nouă ne venea să intrăm în pământ de ruşine*. De aceea, când scriitorul se întoarce, după cincizeci de ani în satul natal, o face nu numai de dorul satului, ci şi datorită nostalgiei copilăriei, dar mai ales pentru primii ani de şcoală, din dragoste pentru dascălul său, pentru modelul său. Iar finalul povestirii conţine mesajul ultim al textului: *În locul acela odată a trăit un* ***om***.

Textele *Dascălul* şi *Dăscăliţa* încearcă să exprime în mod algoritmic fiinţa umană în ipostaza spiritului. *A fi* înseamnă *a fi fiinţă* şi nu vizează reperul efemer, fizic, materia, ci este spirit care presupune o armonie a omului ca fiinţă spirituală (care se regăseşte dincolo de sine, într-un alt dat, alte dimensiuni şi ca un dat existenţial ce îşi cunoaşte menirea pe pământ şi îşi acceptă destinul). Este cazul portretisticii. Portretele lui O.Goga, *Dascălul* şi *Dăscăliţa* sau portretele din nuvelistica lui I.Slavici (modelul din *Budulea Taichii*), personajele creează impresia unor persoane care nu luptă cu sine, ci care au certitudinea că fiinţa umană se regăseşte în plan superior prin armonie cu un cosmos divin. Profesorii sunt Apostoli care formează conştiinţe, educă, insuflă dragostea faţă de valorile perene, universale şi naţionale precum *ideea de libertate*, *dragoste*, *adevăr*, *frumos*, *dreptate*, *sentiment naţional*. Acest model poate servi la realizarea unor exerciţii de formarea/transformarea caracterului.

Mama. Persoana cea mai importantă în existenţa oricărei fiinţe este identificată în operele literare sub denumirea de *zână* de către copilul Nică în *Amintiri din copilărie* de I.creangă. Eroul recunoaşte în mamă o zână care *ştia a face multe şi mari minunăţii*; *alunga norii cei negri de pe deasupra satului nostru şi abătea grindina în alte părţi*, (...); *închega apa numai cu două picioare de vacă*, (…) [I.Creangă, 55, p.179) Mama rămâne modelul zânei şi pentru adolescenţii zilelor noastre.

Simbolul. Cu ajutorul celor patru elemente materiale devenite simboluri literare: aer, pământ, foc, apă [G.Bachelard, 13, 14, 15] putem pregăti elevul să înțeleagă mai bine ce se înțelege prin procesul de transcendere: trecerea de la aparență spre esență.

L.Bârlogeanu [26] prezintă elementul *apă* într-o excelentă interpretare a simbolului narcisiac, realizat de G.Bachelard. Făcând o sinteză a operei acestuia, ea notează el interpreta simbolul narcisismului ca pe un ideal. Narcis aduce speranța în viața tuturor celor care-l contemplă. El modelează devenirea, deschide căi spre viitor, transformă spațiul în care ne mişcăm, ne determină să proiectăm conştiința frumuseții asupra a tot ce ne înconjoară. Personajele literare sunt surse nesecate care pot corecta ceea ce este rău în trecutul fiecăruia, pot forma o nouă personalitate după modelul desprins din mitul lui Narcis, în sensul de a filtra frumosul.

Intenția de a modela, de a făuri ceva durabil, sau de a părăsi lumea exterioară în cea interioară, cu scopul de a vedea dincolo de ea, de a vedea în profunzime, poate fi nu numai o metodă a psihoterapeuților ci şi a profesorilor de LLR. Am pătruns din lumea exterioară în cea interioară cu ajutorul personajelor. Cum s-a văzut mai sus, prin *oglindire* se poate modela interiorul. Motivul oglinzii apare în opera lui G.Coşbuc şi a lui L.Blaga. Oglindirea poate fi o metodă în consiliere cu rezultat în procesul de dezvăluire.

Simbolul *zborului* este cel la care ne-am oprit pentru a întări ideea de mai sus. Pentru elementul *aer* am ales ca exercițiu ideea de zbor. Zborul ține de faptul că surprinde fericirea şi anulează frica de cădere. Motivul zborului poate fi discutat în operele lui M.Eminescu *Sărmanul Dionis* şi *Luceafărul*. Visul fetei de împărat din *Luceafărul* este un exemplu al setei de absolut.

Despre simbolul *focului* putem vorbi la studiul poemului *Noapte de decemvrie* al lui Al. Macedonski. Ființa umană este o fărâmă de Divinitate şi prin urmare inspirația de acolo vine.

Putem apela la aceste exerciții literare ca exemple în numele intenției de a da soluții în activitatea de consiliere şi orientare şcolară în cazul unor: eşecuri, confuzii, dorința de a conferi un destin fericit, punerea subiectului în situația de a descoperi verticala imaginației ca pe o soluție de viață.

Modele tematice. Exemplele de ordin axiologic pot ghida încercările profesorului/consilierului de a trasa finalitățile educației/activității practice de consiliere. Pentru că idealul consilierii nu are un model standard impus, ci este unul care permite redimensionări (în funcție de personalitatea celui care consiliază, în funcție de câmpul de posibilități în care are loc consilierea, de personalitatea consiliatului, de nevoile sale) propunem următoarele abordări metodologice**.**

Dimensiunea pedagogică include tema *Dezvoltarea morală*.

L.Kholberg, în studiile sale [Cf. P.Iluț, 120 şi C.Neamțu, 170] distinge trei etape în dezvoltarea judecății morale. Prima este cea *preconvențională*. Interpretarea noțiunilor de bine/rău; raportarea la forța fizică a autorității, a pedepsei sau a recompensei sunt doar câteva exemple din literatura populară,

cât şi din cea cultă, prin operele unor autori precum I. Creangă în *Poveşti* şi în *Amintiri din copilărie*, prin nuvelele lui I.Slavici, de care ne putem servi în activitatea de consilier. A doua etapă este cea *convenţională*. Prin aceasta se înţelege conştientizarea de către subiect a activităţii de grup (participarea tuturor membrilor familiei la munca câmpului, în M. Preda, *Moromeţii*). A treia etapă este cea *postconvenţională*, faza maturităţii. Aici se poate apela la modelul lui M. Eliade reprezentat în sugestiv în*Romanul adolescentului miop*.

<u>*Necesitatea modelelor*</u>. Modelarea este o metodă de modificare a comportamentelor bazată pe învăţarea prin observarea unui model. Elevului cu probleme de comportament i se pot prezenta personaje literare ce au comportamente dezirabile. Modelul comportamental propus va fi asimilat de către adolescent dacă va fi apreciat ca fiind funcţional. Modele valoroase din literatură sunt Persida, din romanul *Mara* de I. Slavici, personajele Ştefan Gheorghidiu al lui Camil Petrescu, Victor Petrini al lui M.Preda. L. Rebreanu, prin romanul *Ion*, oferă prin personajul central esenţa funcţionării destinului. Elevii pot înţelege că omul este determinat *social*, pe de o parte, iar pe de alta, de *transcendent*. Ion are posibilitatea alegerii, el a urmărit două modele în viaţă: pe cel al familiei lui (părinţii lui s-au căsătorit din dragoste şi-au eşuat, iar familia Anei, Vasile Baciu, care, deşi s-au căsătorit din interes – averea soţiei – a reuşit în viaţă. Dar poate că unul dintre modelele cele mai reuşite din literatură este oferit de G.Călinescu în *Enigma Otiliei* (personajul Felix este un model de adolescent care îşi împlineşte idealul). Deprinderea unui comportament pozitiv se poate face concomitent sau în paralel cu dezaprobarea sau respingerea celui negativ. Pentru elaborarea unui program de modelare, profesorul de română/ profesorul consilier va selecta anumite conţinuturi care să ţină cont de trebuinţele elevului: *spirituale* (estetice, etice, de cunoaştere), *sociale* (de comunicare, anturaj, integrare socială, de cooperare), etc. În viaţa socială, adolescentul se confruntă atât cu modele pozitive, cât şi cu cele negative; aceste modele se învaţă nu prin imitaţie ci prin analiză şi interpretare. Un rol deosebit în formarea unui comportament îl are puterea exemplului: Or, literatura oferă o mulţime de astfel de exemple.

<u>*Stilul de învăţare*</u>. În literatura de specialitate [P.Iluţ, 120 şi C.Neamţu, 170] *stilul educaţional*, sau *stilul de învăţare* are o multitudine de înţelesuri. C. Neamţu se opreşte la definiţia dată de G. Văideanu, conform căruia stilul este *calitatea comportamentelor profesorului, atitudinea sa faţă de valorile profesiunii didactice şi cele ale disciplinei, nota personală de a trata şi evidenţia valorile disciplinei, de a mânui metodele, tehnicile şi cultura, calitatea vieţii sale afective, experienţa sa de viaţă, aptitudinile şi caracterul* [170, p. 125]. Stilul este rezultatul personalizării principiilor şi normelor ce definesc activitatea de informare şi formare. De calitatea stilului ţine şi puterea de influenţare şi acţiune a profesorului cu o anumită consecinţă asupra educatului. Exemplu de exerciţii ne oferă operele: *Domunu Trandafir* de M. Sadoveanu şi *Viaţa ca o pradă* de M. Preda.

Comunicarea. În relațiile interumane este nevoie să ştim cum comunicăm. Tema comunicării educaționale şi cea didactică sunt forme extrem de importante ale comunicării umane. Principalele modalități şi mijloace ce intervin în abordarea cognitivă a profesorului de LLR sunt: *comunicarea verbală*, *comunicarea nonverbală*, *comunicarea paralingvistică*, *atribuirea*, *combinarea şi sinteza informațiilor*.

Comunicarea verbală directă apare în două ipostaze: prima reflectă informațiile cognitive pe care adolescenții le dețin la această disciplină; cea de-a doua ne comunică ceea ce aceştia declară despre ei înşişi, se autocaracterizează. Aceste informații pot fi foarte pertinente într-o relație de consiliere. Întâlnim însă şi unele bariere, astfel că adolescenții aflându-se încă la vârsta teribilismului, unii dintre ei încearcă şi uneori reuşesc să-şi controleze gândurile şi stările sufleteşti pretinzând că sunt altceva decât sunt în realitate.

Comunicarea nonverblă este extrem de importantă: privirea, orientarea corpului, distanța dintre interlocutori. Comunicarea nonverbală include *paralingvisticul* (tonul, mimica, pauzele), acre ajută la deosebirea minciunii de adevăr, la detectarea stărilor sufleteşti. De asemenea, pauza, tonul vorbirii pot comunica diferite mesaje: dacă interlocutorul se place pe sine sau se displace, dacă se consideră inferior sau superior.

Studiile de specialitate disting patru canale principale in comunicarea *paralingvistică*: 1. expresia feței, 2. contactul vizual, 3. limbajul corpului, 4. distanța fizică [Cf. P. Iluț, 120, p.120]. Pentru primul canal, expresia feței, s-a demonstrat că expresiile faciale traduc fidel stările sufleteşti. P. Iluț selectează şase emoții de bază: fericirea (bucuria), tristețea (supărarea), surpriza, frica (îngrijorarea), dezgustul şi furia. Al doilea canal, reprezentat de contactul vizual este un canal relevant pentru cunoaşterea celuilalt şi interpretarea gândurilor, afectelor şi intențiilor, acesta reflectă în mod pregnant universul intim. Autorul selectează doar două ipostaze ale contactului vizual. Prima se referă la evitarea privirii în ochii celuilalt: uitarea în altă parte, care trădează lipsă de interes sau dezaprobare, dispreț; lăsarea ochilor în jos este semn al vinovăției. Privirea prelungită în ochii altcuiva are tot două sensuri: primul poate fi iubire, prețuire, stimă, atracție, sau privirea fixă poate exprima furie, mânie, intenții agresive. Al treilea canal, limbajul trupului, vorbeşte despre mişcări şi configurații ale anumitor părți ale corpului cum sunt: frecarea mâinilor, răsucirea părului, datul din picior, toate constituie semnale ale unei stări de agitație, indecizie. Postura corporală, luată ca întreg, reprezintă stări interioare de moment, dar vorbeşte şi despre moduri de gândire şi reacții mai stabile. Aceste posturi au mare importanță în interacțiunile umane, de aici şi expresiile: *l-a primit cu brațele deschise*, *era într-o postură de învingător/învins*. Oamenii realizează şi mişcări intenționate, definite: *gesturi emblematice*, cum ar fi: se ridică mâna pentru *Liniște*!; degetul, pentru *Vino încoace* sau *OK*, arătarea obrazului pentru *Să-ți fie ruşine*! Al patrulea canal se referă la distanța publică. Aceasta indică distanța pe care în orice împrejurare, oamenii

încearcă să o mențină față de semenii lor. În acest sens, E. Hall (1966) lansează conceptul de spațiu personal. Autorul distinge patru dimensiuni ale spațiului personal: *distanța intimă* până la o jumătate de metru permisă doar acelora care sunt doar în foarte strânse relații (părinți, copii, rude, iubiți); *distanța personală* de la 0,50 m până la aproximativ 1,20 m (prieteni, colegi, cunoştințe), *distanța socială*, între 1,20 şi 3,50 m, practicabilă în situații formale (întâlniri de afaceri, consultanțe, interviuri), *distanța publică*, peste 3,50 m, utilizată de cei care se află în fața unui public. [A. Rotaru, 220, p 87].

Abordarea psihologică permite discutarea unei teme precum *Dezvoltarea cognitivă*. Motivația reprezintă, alături de afectivitate şi voință, principala resursă de menținere în activitatea de învățare. Motivația învățării literaturii include: motive care-l fac pe elev să-şi folosească talentul, imaginația, creativitatea. Disciplina *Limba şi literatura română*, de asemenea, trebuie să-i dezvolte elevului aptitudini de redactare, abilități de comunicare, de afirmare puternică a eului, inventivitate, eliberarea de prejudecăți, autonomie estetică, morală.

Abordarea socială ia în discuție o temă precum *Stilul de viață* [1]. Adolescenții vin în contact cu diverse grupuri de referință (grupul de colegi, de prieteni) care le oferă posibilitatea afirmării de sine. Contracultura: limbajul de cartier, argoul, jargonul, gestica, mimica, este un aspect pe care şcoala, în calitatea ei de a avea un rol în reuşita socializării elevului, şi disciplina *Limba şi literatura română*, prin oferirea de modele culturale, prin multiculturalism, îl poate elimina. Adolescentul se poate retrage în lectură. Scrisul, poezia, creația pot deveni mecanisme de compensație, la fel şi de explorare de noi universuri; regresiunile în timp sunt tot atâtea surse de a atrage atenția unui adolescent şi să-l ajute să se cunoască .

Or, în educația modernă se mută accentul de pe transmiterea informației pe receptarea ei. Elevii se deosebesc între ei, au un exercițiu al ascultării diferit. Unii vor asculta mesajul ca să-l rețină, alții ca să-l critice, alții ca să-l respingă. Pentru un consilier este foarte important să recunoască multiplele tipuri de ascultare, să cunoască barierele ascultării, să cunoască mesajele pe care le pot transmite pe cale nonverbală. Modelul dezvoltării ideale a personalității poate fi determinat de valorile fundamentale ale literaturii şi ale şcolii [Cf. 19, 59, 61, 253].

2.3.4. Modelul *Călători şi călătorii* în consilierea şi orientarea şcolară în cadrul educației lingvistice şi literare. Analiză semiotică şi analiză dramaturgică a presupus surprinderea miturilor, a convențiilor estetice şi a tuturor factorilor cu influență în activitatea de consiliere: literatură, artă, psihologie.

Un element important al cercetării noastre îl reprezintă orientarea interdisciplinară, pluridiscilinară şi transdisciplinară [40] a COŞ.

Folosind pretextul metaforei în care *consiliatul* devine *călător* neinițiat, iar *activitatea de consiliere şi orientare şcolară* este **o călătorie**, ne-am propus să demonstrăm că o metodă de terapie în

COŞ este activitatea de creație. COŞ, văzută ca o *acțiune*, suportă anumite transferuri din literatură şi din celelalte arte, aşa după cum în psihiatrie este folosită ca metodă de recuperare tot arta. Acest subcapitol de aceea poate fi folosit separat de către profesorii de LLR ca o propunere de curs opțional în cadrul ariei curriculare *Limbă şi comunicare*, cu tema *Călători şi călătorii în cadrul disciplinei Limba şi literatura română*.

Opțiunea pentru o asemenea metodă de consiliere îşi are explicația în însăşi semnificația cuvântului de bază: *călătorie*, percepută ca o profundă şi necesară experiență a ființei umane care induce trecerea, schimbarea, independența ființei față de detaliu, elemente esențiale în activitatea de consiliere. Călătorind, *oamenii devin mai înțelepți, nu numai pentru că ei cunosc mereu noi privelişti şi întâmplări, ci tocmai fiindcă ei înşişi devin pentru sine peisaje trecătoare, pe care le pot privi lesne cu o anumită detaşare* [O.Tocarczuk, *Călătoria oamenilor cărții*, 247, p.55].

Călătoria pe care cursul nostru o propune se bazează pe anumite tehnici desprinse din domenii precum psihologia, estetica, pictura, muzica, lingvistica, toate contribuind la îmbogățirea orei de limba şi literatura română pe principiul interacțiunii artelor şi al interdisciplinarității, prin care elevul călător poate ajunge oriunde şi oricând îşi doreşte. Acestea sunt:

Sugestia, Somnul – Visarea, Călătoria prin culori, Călătoria prin sunete, Călătoria prin parfumuri, Călătoria lingvistică prin: călătoria corespondențelor cuvintelor în lumea artelor; călătoria formării de cuvinte; călătoria comparațiilor; călătoria metaforelor; călătoria personificării; *Eseul*, *Călător şi călătoria în/prin sine în lumea artei plastice şi literare*: discursuri autobiografice, imaginea (autoportretul) şi textul (jurnalul); *Călătoria în lumea cărții*.

Prezentăm rezumativ fiecare model sus-numit, prezentarea desfăşurată a tuturor modelelor fiind făcută în *Anexa 3*.

<u>*Sugestia*</u> induce în organismul elevului starea de linişte interioară, provoacă libertatea imaginației de a construi lumea metafizicului, a autoreflexiei [182], sau chiar de a stabili ingredientele necesare pentru a putea trăi fericiți. Este posibil şi exercițiul imaginării unei lumi nedorite, acțiune care îi învață pe elevi să prevadă eşecurile şi decepțiile. Experiențele „trăite" pot fi consemnate într-un *Jurnal de călătorie*.

<u>*Călătoria în somn şi în vis*</u>. Odihna activă/simulată se foloseşte în scopul recuperării stării de oboseală şi încordare acumulată de către elevi în timpul orelor de curs şi vine în sprijinul redobândirii/stimulării inspirației. Nemulțumiți fiind de realitatea obiectivă, elevii încearcă să o depăşească, să evadeze din ea şi una din căile de evadare este visul. Parafrazându-l pe V.Hugo cu *Ecoul sonor al veacului său, poetul trebuie să fie şi* ***călăuza*** *acestuia spre ideal*, profesorul de LLR trebuie să fie *călăuza* elevilor săi spre a-şi îndeplini visul. Ocolind ceea ce este trecător, el le va arăta marele drum spre ideal. Astfel, elevii evadează din prezent în trecut sau în viitor, din spațiul cunoscut

spre un spațiu fără contururi clare, condiție indispensabilă receptării/creării cronotopului (a spațiului şi timpului) artistic. Acestei activități se potrivesc operele scriitorilor romantici. Noi am antrenat în cercetarea noastră pe:

Novalis, cu romanul *Henrich von Ofterdingen* şi pe M.Eminescu, cu poemul *Floarea albastră* şi nuvela *Sărmanul Dionis*;

- G.G.Byron,cu drama *Cain* şi pe Eminescu cu poemul *Luceafărul*;

- Al.Macedonski, cu poemul *Noapte de decemvrie* şi pe St.A.Doinaş, cu *Mistreţul cu colți de argint,* precum şi pe

- P.Istrati, cu romanul *Ciulinii Bărăganului*.

Pentru propunerea Byron – Eminescu, sarcina de lucru vizează o comparație: zborul lui Cain însoțit de Lucifer în *genunea văzduhului*, şi cel al Luceafărului, care zboară în spațiul intergalactic spre Demiurg în dorința de a obține de la acesta dezlegarea de nemurire (*Tabelul 17*). Prin intermediul

Tabelul 17

Cain – Byron	*Lucefărul* – Eminescu
Lucifer: Să ne-avântăm şi Să plutim Pe aripile noastre tari şi mândre. *Cain*: Ah, cum tăiem azurul! Stele-mii Rămân în urma noastră. Dar pământul? Pământul unde-i? Fă să-l pot vedea; Căci sunt din el făcut. *Lucifer*: E hăt, departe, Mai ne-nsemnat în univers ca tine. Parcă scad, fugind, Luminile, de mine. Pân-acum, Pe cât ne-apropriem, creşteau mereu Ca nişte lumi. ……. Ce stranie-i lumina! Nici urmă nu-i de soare, lună, stele, Ba chiar şi-albastru-mpurpurat al nopții Se schimbă-ntr-un amurg posac şi totuşi Eu văd gigante forme-ntunecate …… Asemenea unor ape uriaşe Cu brâie de lumină-nscrise, lumi Care-n plutirea lor, mi se părea Că seamănă adesea cu pământul.	Porni Luceafărul. Creşteau În cer a lui aripe, Şi căi de mii de ani treceau În tot atâtea clipe. Un cer de stele dedesubt, Deasupra-i cer de stele – Părea un fulger ne-ntrerupt Rătăcitor prin ele. Şi din a chaosului văi, Jur împrejur de sine, Vedea, ca-n ziua cea dintâi, Cum izvorau lumine; Cum izvorând îl înconjor Ca nişte mări, de-a-notul… El zboară, gând purtat de dor, Pân piere totul, totul; Căci unde-ajunge nu-i hotar, Nici ochi spre a cunoaşte, Şi vremea-ncearcă în zadar Din goluri a se naşte. Nu e nimic şi totuşi e O sete care-l soarbe, E un adânc asemene Uitării celei oarbe.

Zborul lui Cain vs. Zborul Luceafărului

visului, imaginația cunoaşte o formă maximă de libertate. Astfel, elevii vor putea face călătoria pe care şi-o doresc, împlinindu-şi visul.

Călătoria prin intermediul culorilor. Culoarea reprezintă un pas important înspre cunoaşterea lumii şi în cunoaşterea de sine. Această tehnică ar putea reprezenta şi un pas în dezvoltarea imaginației, a creativității în materie de proză şi vers. Ea poate fi folosită la începutul lecției sau pe întreg momentul orei şi chiar în evaluare, unde elevii pot aprecia răspunsurile corecte prin cartonaşe de culoare verde, iar răspunsurile greşite vor putea fi sancționate prin ridicarea cartonaşelor galbene. Exercițiile solicitate elevilor pot fi formulate astfel:

- să vorbească despre ce culoare predomină în lumea în care au ajuns şi ce stare le transmite o anumită culoare: roşul = pasiune, apus/răsărit de soare; căldură; inimă etc.;

- să îşi aleagă o culoare cu care să coloreze o coală albă şi pe care să o păstreze în față atâta timp cât durează concentrarea lor la actul de creație şi care poate să reprezinte/să corecteze starea de spirit în care ei se află.

Combinația de culori din punctul de vedere al reuşitei performanței în procesul de învățare este prezentată de P.Mureşan [164], potrivit căruia anumite culori, precum roşul, verdele şi galbenul, *stimulează memoria, facilitează o şi mai bună reținere, accelerează învățarea, ... măresc de 2-3 ori viteza de identificare şi recunoaştere a elementelor esențiale ale textelor de învățat prin controlul cromatic creat între acestea şi fond* [Ibidem, p. 75]. Culorile au putere de influențare asupra stărilor fiziologice ale organismului, proceselor psihice şi stării noastre afective [Ibidem, p.22]. De aceea utilizarea eficientă a culorilor în actul de creație *sporeşte calitatea şi randamentul muncii intelectuale*; *creează o stare de confort psihic, înviorare şi bună dispoziție*; *asigură diminuarea oboselii intelectuale şi deconectarea nervoasă; facilitează percepția vizuală*; *concentrarea atenției şi memorarea, dezvoltă imaginația şi gândirea creatoare*; *sporeşte gradul de receptivitate, înțelegere şi asimilare a cunoştințelor de către cei care învață* [Ibidem, p.76].

Elevilor li se solicită să descopere rolul culorilor în creația literară. Astfel, călătorul elev descoperă terenul fertil pentru acestea, reprezentat în operele simboliştilor.

Muzica eliberează şi descătuşează suflete şi energii. În literatură, scriitorii sunt iremediabil ataşați de muzică. W.Shakespeare include în textele sale momente muzicale. La Ch.Baudelaire cuvântul este anolog cu limbajul exprimat de Wagner. La Proust, muzica reuşeşte să recupereze din frumusețile distruse de timpul pierdut. G.Bălan declară despre G.Călinescu că *muzica vibra în el tot timpul*. [G.Bălan, 25, p.121]. În cazul H.Papadat Bengescu, muzica lui Bach este un adevărat pretext romanesc.

Călătoria muzicală se poate realiza şi în literatură. Una dintre caracteristicile de bază ale poeziei simboliste este căutarea muzicalității. Aceasta este obținută prin ritmuri şi rime perfecte şi în mod special prin repetiția obsedantă a unor cuvinte sau a unor anumite vocale.

Exercițiul pentru această secțiune aduce față în față la această temă doi poeți simboliști: elevii sunt solicitați să compare efectele sonore dintr-o poezie a lui G.Bacovia cu cele din poezia lui P.Verlaine.

Mirosul reprezintă un alt stimulent pentru creativitatea elevilor. De la parfumul natural al plantelor, în special al florilor, la parfumul din produsele cosmetice, toate pot să-l „transporte" pe călătorul elev pe un tărâm ideal, capabil să-l facă fericit. Un anumit miros/parfum îi va putea sugera elevului asocieri cu muzica, poezia sau cu pictura. Exercițiul presupune „testarea" diferitelor mirosuri de flori precum: liliac, lăcrimioară, trandafiri, tei, iasomie, muşeţel etc., iar apoi elevul poate să își imagineze cum ar arăta un spațiu îmbibat de una din aceste miresme.

Principiul corespondențelor între senzații este fundamental în poezia simbolistă. Prin această corespondență simboliştii urmăresc să creeze senzații de ordin diferit: olfactive, tactile, gustative, auditive şi vizuale.

Călătoria în lumea lingvistică ne prilejuieşte câteva incursiuni deosebite. Călăuza profesor recurge la câteva popasuri pentru elevii călători precum: călătoria corespondențelor cuvintelor în lumea artelor; călătoria formării de cuvinte; călătoria comparațiilor; călătoria metaforelor; călătoria personificării ş.a.

Călătorind astfel aflăm că termenii de specialitate din orice domeniu au pătruns în limba uzuală printr-o călătorie inedită în urma căreia au suferit o metamorfoză semantică atât de desăvârşită încât originea lor literară sau muzicală nu mai transpare. Elevii vor fi călăuziți să descopere că între literatură şi muzică există o reală corespondență. S.Stati [239] afirmă că destinele cuvintelor şi notelor sunt asemănătoare. Drumul parcurs are algoritmul: se porneşte în călătorie de la un lucru arhicunoscut: se ştie că de-a lungul timpului s-au format termeni noi prin contopirea a două sau mai rar chiar a mai multor cuvinte existente cum ar fi cele care compun termenii *tragicomic, meloman, tragedie*, *polifonie*.

Jocul comparațiilor deschide/trimite imaginația elevului spre alte lumi prin intermediul termenului magic **ca**.

Călătorie **ca** o muzică;

Călătorie repede **ca** fulgerul;

Călătorie întunecată **ca** noaptea;

Călătorie veselă **ca** primăvara;

Călătorie **ca** la 20 de ani.

Jocul metaforei ar putea să ne sugereze răspunsuri precum:

Călătorie în lumea necuvântătoarelor;

Călătorie pe 16 milimetrii;

Călătorie inițiatică;

Călătorie în lumea de dincolo.

Jocul personificării ne poate sugera următoarele combinații:

Călătorie: veselă, tristă, blândă, vorbitoare, măiastră, tăcută, tainică, visătoare, ipocrită, îndrăgostită, cu inimă, s.a.

Călătoria ca şi intercunoştere şi autocunoaştere de sine. Cunoaşterea de sine se dezvoltă treptat, odată cu dezvoltarea personalității, sub influența aprecierilor pe care copilul le primeşte din familie (părinți, frați, surori, rude), din şcoală (profesori, directori, colegi), a observării propriei conduite sau a comparației cu ceilalți. Definiția *imaginii de sine* o găsim la U.Șchiopu, care o consideră *mod în care o persoană conştientă se vede pe ea însăşi* [244].

Cei mai mulți specialişti susțin că în componența imaginii de sine intră:

- numele / sexul / vârsta / profesia;
- imaginea corporală;
- imaginea propriilor posibilități de acțiune;
- imaginea rolurilor sociale îndeplinite în grup;
- diverse achiziții;
- orice face că o persoană să fie diferită de ceilalți. E. Cocoradă, citându-l pe psihologul D.Hamachek, distinge şase aspecte ale eului. Acestea sunt: *Eul fizic*, *Eul emoțional*, *Eul social sau interpersonal*, *Eul cognitiv*, *Eul ideal*, *Eul posibil sau eul anticipat* [51, p.41].

Călător şi călătoria în/prin sine în lumea artei plastice şi literare. Ființa se poate cunoaşte pe sine prin mai multe căi: prin mijloace proprii, întoarcerea reflexivă asupra caracterului, dar şi cu ajutorul celorlalți. Relațiile cu ceilalți sunt văzute de E.Cocoradă ca surse ale cunoaşterii de sine. Întâlnirea cu sine prilejuieşte aflarea de răspunsuri care nu sunt neapărat pozitive: egoismul, aroganța, lipsa de toleranță, perfidia, rigiditatea etc. Aceste trăsături trebuie conştientizate pentru a le diminua şi chiar a le elimina definitiv. Autocunoaşterea înseamnă confruntarea impresiilor despre sine cu cele ale altora cu privire la propria persoană şi extragerea unor concluzii realiste. Subiectul supus autocunoaşterii trebuie să pună în balanță realizările personale, potențialul propriu, calitățile şi trăsăturile individuale conştientizate cu cele pe care ceilalți le consideră că le are sau nu le are. Elevilor grupați în perechi, li se poate solicita un exercițiu eficient în cunoaşterea de sine gen: scrieți 3 calități şi 3 defecte pe care considerați că le aveți, acelaşi lucru cerându-i-se şi colegului de bancă. Astfel că sunt puse în balanță caracteristicile conştientizate de subiect, prin autoobservare, cu cele rezultate din observarea celuilalt. Factorii care ajută la formarea unei imagini de sine corecte, conform E.Cocoradă, sunt:

- *şcoala*, care reuşeşte să vorbească despre relațiile cu profesorii şi colegii, aprecierile pozitive sau negative ale acestora, notele obținute, comparația cu ceilalți;
- *familia***,** care dezvoltă relațiile cu membrii ei care pot fi catalogate ca tensionate sau armonioase;

- *prietenii* au un rol important în câştigarea respectului de sine. Dacă un tânăr este apreciat de cercul său de prieteni, el va avea o imagine de sine pozitivă [51, p.53].

Cunoaşterea reciprocă se poate realiza printr-o metodă propusă de psihologul A.Ivey într-un model numit *Fereastra Johari*, care caracterizează individul în relaţia lui cu altul [2, p.47-48;51,p. 113].

Modelul *Ferestra Johari* ne-a sugerat un chestionar în care am urmărit felul în care subiecţii se dezvăluie. Cercetarea a angajat 10 elevi, de la cele două licee (*Tabelul 18*, *Tabelul 19*). Scopul chestionarului este cunoaşterea abilităţilor de asociere ale adolescenţilor. Rezultatele arată că elevii se dezvăluie, în primul rând în ceea ce priveşte *domeniul* public, cunoscut sub denumirea de *lumina zilei*.

Tabelul 18

Liceu Teoretic / Grup Şcolar
1. Care este vârsta şi sexul tău? (status, rol)
2. Care sunt trăsăturile pozitive ale voastre, dar cele negative?
3. Numeşte, descrie tipul de temperament pe care îl ai? (de ex., *vorbăreţ, certăreţ, sociabil*…)
4. Prezintă în 5 rânduri o întâlnire care te-a schimbat.

Călătoria în/prin Sine

Tabelul 19

Liceu Teoretic / Grup Şcolar
1. Care este vârsta şi sexul prietenului tău? (status, rol)
2. Care sunt trăsăturile pe care le consideri valoroase la colegul/prietenul tău?
3. Indică, descrie tipul de relaţie pe care îl ai cu colegul/a ta
4. Prezintă în 5 rânduri o întâmplare / situaţie care v-a legat/despărţit

Călătoria ca şi cunoaştere a Celuilalt (*Feedback*-ul consiliaţilor aflat de la colegi)

La *domeniul ascuns*, răspunsurile au arătat că liceenii se cunosc şi doresc să se expună colegilor.

Zona oarbă sau *faţa ascunsă* arată că adolescenţii sunt conştienţi de existenţa unor aspecte ale temperamentului lor, indiferent dacă ei le cunosc sau nu, sau dacă vor să fie cunoscute sau nu.

Pentru *domeniul necunoscut,* informaţiile colectate arată că imaginea proprie se dezvoltă şi prin intermediul interacţiunii cu alţii.

Prin chestionarul al doilea s-au urmărit relaţiile care rezultă din interacţiunea elev - elev. Răspunsurile lor arată că ei doresc socierea. Îşi urmăresc colegii şi-i admiră. Majoritatea elevilor au arătat că ei cunosc, în primul rând, aspectele fizice ale celuilalt. Aceasta înseamnă că s-a lărgit *domeniul public*. Relaţiile au trecut din *domeniul ascuns* spre *domeniul public,* relaţia este de asociere. Au fost şi subiecţi care s-au abţinut să dea informaţii. Ei fac parte dintr-o categorie specială, care au nevoie consiliere, acest comportament fiind un semnal că sunt nesociabili, că ei funcţionează doar pe faţadă. Cei care au excelat în a da informaţii despre *zona oarbă* demonstrează că relaţia pe care o au cu colegii este superficială. La cei care a dominat *domeniul necunoscut*, înseamnă că ei consideră importantă în relaţie comunicarea interumană.

Feedback-ul consilierului aflat de la elevi a rezultat următoarea descriere:

Domeniul public a primit următoarele răspunsuri: *16 ani, 17 ani, 18 ani, 19 ani; sexul tare, sexul frumos, feminină, mascul feroce; elev; sunt fotomodel* (M.C., A.A., M.P., I.B., D.D., D.C., L.N., V. M., M.B.).

Domeniul ascuns a adunat răspunsuri precum: *Îmi ajut colegii, părinții, frații …, sunt prea vorbăreață, mă aprind repede, critic*(M.C., A.A, M.P., I.B., D.D., D.C., L.N., V.M., M.B)..

Zona oarbă a primit următoarele răspunsuri: *Vorbăreață, panicară, certăreață, țâfnos, sociabil, veselă, neperseverent, tolerant, leneş, timid, ruşinos* (M.C., A.A, M.P., I.B., D.D., D.C, L.N., V.M., M.B.).

Domeniul necunoscut a primit răspunsuri gen: *În clasa a IX-a când am ajuns în liceu, o colegă cu un defect vizual, avea dioptrii foarte mari, era ținta băieților sau a unor fete cu fițe. Eu am fost singura care m-am apropiat de ea. Odată chiar i-am propus să fumăm şi am fumat împreună, lucru care ne-a amuzat şi ne-a unit, tocmai pentru că ştiam că avem un secret comun. Părinții nu ne dau voie să fumăm. Pe ea n-o lasă nici la discotecă, dar eu reuşesc s-o scot din casă şi chiar dacă părinții ei nu sunt de acord, ca eu s-o transform, le este frică să nu umblăm cu băieții…eu cred c-am s-o fac să aibă mai multă încredere în ea. Ea mă iubeşte ca pe o soră şi-mi spune orice şi eu la fel îi spun ei* (F.C.).

Coleg-prieten:

Domeniul public: Mărturiile elevilor sunt: *Am un iubit şi ne înțelegem de minune*. sau *Nu am prieten*. *Am o prietenă, o colegă de clasă* (M.P., A.A.).

Domeniul ascuns: Mărturiile elevilor sunt: *este inteligent, are valoare, este bine lucrat, este cult, este prezentabil, autoritar* (M.P., A.A.).

Zona oarbă: Mărturiile elevilor sunt: *Suntem la bine şi la rău împreună*; *Suntem cele mai bune prietene*; *Suntem o gaşcă, dar nu cu cei din şcoala asta, am păstrat legătura cu vechii mei colegi, nu ies niciodată cu clasa mea*; *Sunt încrezuți, pârâsc* (T.A. M.M, L.B, L.M.).

Domeniul necunoscut. Mărturiile elevilor: *Eu nu am avut o relație bună cu un coleg. El era fiu de profesor. Profesorul preda în şcoala noastră şi eu am crezut că el este încrezut şi că îl favorizează profesorii. Odată, la o teză de istorie în clasa a VIII-a, dirigintele, care era profesor de istorie, ne-a prins copiind. Ne-a dat 1 la mai mulți elevi. El n-a copiat, dar n-a vrut să ne pârască şi aşa a încasat şi el un 1. De atunci toată clasa l-a privit cu alți ochi. A demonstrat că are caracter şi nu este un trădător. Deşi nu suntem acum la acelaşi liceu, el este prietenul meu cel mai bun* (M.S.).

Această metodă a dezvăluirii poate fi raportată la unele criterii de evaluare a raportului de sociere şi disociere.

Metode de cunoaştere şi autocunoaştere. Testul *Cine sunt eu/cine aş vrea să fiu*? include *Autodefinirea printr-un obiect*, *Portretul chinezesc*, *Ghemul de aţă, Hârtia inimii, Eroul preferat, Trifoiul reuşitei,*

La aplicarea modelului *Eroul preferat*, s-a constatat, din răspunsurile elevilor, că aceştia fac trimiteri la valorile morale. Exemple:

Vitoria Lipan este caracterizată astfel: *Mamă devotată*; *mamă care ştie să-şi educe copiii* (I.M., L.M.).

Julieta din tragedia shakesperiană *este dedicată persoanei iubite*; *nu-şi înşeală dragostea chiar dacă plăteşte cu viaţa* (V.B., L.M., I.M).

Harap Alb din basmul lui I.Creangă este *persoana care este răsplătită de viaţă pentru faptele sale bune şi pentru curajul său* (C.B., A.V.).

La categoria valori materiale este nominalizat Ion cu *dragostea lui pentru pământ este mai presus de viaţă*(A.A.).

Pentru valorile intelectuale a fost numit eroul lui G.Călinescu, Felix, *intelectualul care reuşeşte şi fără suport material* (T.V.).

În categoria personajelor negative, cu care subiecţii nu ar vrea să se identifice şi a căror comportamente sunt criticate de aceştia, a fost indicat Lică al lui I.Slavici, pentru: *nerespectarea normelor morale şi sociale*: *crud, nemilos, hoţ, nu respectă legea* (V.M.).

La o altă categorie de valori respinse (=nonvalori) este indicat Dinu Păturică al lui N.Filimon, *pentru un comportament civic nedorit*: *categoria avarului* (I.M.).

Trifoiul reuşitei. Se solicită elevilor să deseneze conturul unui trifoi cu patru foi (aduce noroc). În prima petală vor scrie 1-2 calităţi proprii care îi ajută să reuşească în viaţă. În a doua, 1-2 defecte pe care le au şi care pot deveni piedici în propria reuşită. În a treia, 1-2 caracteristici pe care ar dori să le schimbe, iar în a patra petală, completează colegii de grupă cu 1-2 recomandări.

Răspunsurile subiecţilor pentru prima petală, calităţi proprii, sunt din sfera relaţiilor: *sociabilă, prietenoasă, sinceră, comunicativă* (L.M.,M.M.).

Din sfera practică am reţinut: *muncitoare, talentată, săritoare, disciplinată, punctuală* (L. M., I.M. , V.B.).

Din sfera sentimentală amintim răspunsuri precum: *sensibilă, afectivă, iubitoare, caldă* (A.U., L.P.).

Pentru a doua petală, defecte, răspunsurile primite vin din sfera psihologicului: *pesimist; prea mare încredere în cei din jur* (M.M., V.B., L.M., I.M.).

Din sfera aptitudinilor: *neîndemânatică* (M.B.).

Petala a treia, recomandări ale colegilor, a fost completată cu răspunsuri din sfera psihologicului precum: *impulsivitate, încăpățânare, nehotărâre* (V.B., L.M, I.M.).

Din sfera comunicării şi interrelaţiilor avem: *aş dori să fiu mai comunicabilă/deschisă cu ceilalți* (A.A.).

Cadranul patru a înregistrat următoarele recomandări: *fii mai veselă/optimistă; nu fi aşa zăpăcită; fii punctuală; ai mai multă încredere în tine şi în ceilalți*; *nu fă o tragedie din condiția ta socială* (V.B., L.M, I.M., M.D.).

Răspunsurile primite pot fi rezolvări sau probleme din practica persoanei care consiliază.

Aşadar, atât intercunoaşterea cât şi autocunoaşterea se învață, iar şcoala este principalul loc de realizare al acestui proces alături de familie, anturaj etc. Câştigul rezultat din cunoaşterea de sine obiectivă presupune realism, intuiție, luciditate, responsabilitate şi existența capacității de autoanaliză. După cunoaşterea propriilor calități sau defecte, pasul următor îl constituie *acceptarea* lor prin integrare.

Călătoria în lumea cărții şi în pictură: *metodă de terapie în consiliere*

Cartea, *Călătoria în/prin sine* spre eul ce se vrea descoperit şi înțeles.

Călătorul aflat între călăuză şi observator

Asociațiile la cuvântul Călătorie. Pentru ora de literatură având ca temă *Călătoria*, sarcina cerută elevilor poate fi aceea de a nota pe o coală de hârtie numărul maxim de asociații care le vin în minte în legătură cu o serie de cuvinte precum: *călător, călătorie, drum, inițiere, carte* etc. (familie de cuvinte sau câmp lexical). Unui alt grup de elevi li se poate da un alt exercițiu şi anume să redacteze scurte pasaje argumentative care să reunească toate punctele de vedere prin care îşi exprimau acordul/dezacordul față de un text de referință, constituit din scurte pasaje aparținând unor autori români, care fac trimitere la tema *Călătoriei* (P.Istrati, *Ciulinii Bărăganului*).

Drumul spre carte necesită atribute care îl determină pe călătorul – cititor să-şi recapete aşa cum spunea M.Eliade, sacralitatea pierdută în urma săvârşirii păcatului originar.

Călătoriile urmăresc obiective diferite şi presupun obligatoriu existența unor călători. R. Enescu face o clasificare a tipurilor de călători şi distinge între: *pelerin, misionar şi explorator*. Scopul peregrinului este să se întoarcă acasă, spre deosebire de pelerin, care are ca scop final atingerea pământului sfânt sau posternarea în fața lucrurilor sacre. Misionarul este un peregrin cu scopul permanent de a racola prozeliți, permițându-şi uneori să cadă în extaz în fața peisajelor insolite. Autorul consideră că întreaga filozofie europeană modernă *este ispitită de gustul aventurii, pătrunsă de simțul riscului, impulsionată de curiozitatea de a explora şi anexa zone inaccesibile ale realității. Filozofii europeni sunt obsedați de depăşirea tautologiei, cu alte cuvinte de noutate. Pentru ei,* ***adevărații peregrini spirituali, primordiale nu sunt soluțiile, rezultatele, punctul terminus, ci punerea***

problemei, investigația ca acțiune, calea, drumul, itinerariul... [86, p. 9-12]. Cei care călătoresc în trecut sunt consideraţi peregrini spirituali. Ei reiau întrebări şi probleme pe care umanitatea şi le-a pus de-a lungul timpului încercând să formuleze o anumită perspectivă integratoare în domeniul cunoaşterii. De aici, rezultă funcţia primordială a cărţii: cognitivă. Acesteia i se adaugă o alta, la fel de importantă: aceea de a provoca emoţii şi uimire în faţa descoperirii făcute. În cazul literaturii, identificăm în peregrin, prin persoana călătorului emir din *Noapte de decemvrie* a lui Al.Macedonski, însetat de atingerea/cunoaşterea cetăţii sfinte.

Cartea este un simbol al legilor care guvernează materia, legi în care transpare prezenţa lui Dumnezeu, cel pe care noi trebuie să-l căutăm mereu. Iar în ceea ce ne priveşte, parafrazându-l pe R.Enescu, suntem peregrinii care am acceptat problema, am făcut investigaţia deschizând astfel calea şi v-am propus itinerariul ...

2.3.5. Valori ale comunicării cadrelor didactice în procesul de consiliere şi orientare şcolară, în aprecierea adolescenților

Relaţia de reciprocitate elev / profesor consilier - opusă relaţiei iniţiale profesor / elev. Pentru studiul acestei relaţii am elaborat chestionare (*Tabelul 20, Tabelul 21*) pentru a cunoaşte abilităţile

Tabelul 20

Liceu Teoretic / Grup Şcolar
1. Care este vârsta şi sexul tău? (status, rol)
2. Care sunt trăsăturile pe care le consideraţi acceptabile, dar ruşinoase la voi? (de ex., *ticuri, gesturi*…)
3. Numeşte, descrie tipul de temperament pe care îl ai? (de ex., *vorbăreţ, certăreţ*…)
4. Prezintă în 5 rânduri o întâmplare cunoscută pe care ai trăit-o şi care te ajută să-i înţelegi pe alţii în situaţii similare.

Imaginea de sine

Tabelul 21

Liceu Teoretic / Grup Şcolar
1. Care este vârsta şi sexul profesorului diriginte / consilierului? (status, rol)
2. Care sunt trăsăturile pe care le consideraţi acceptabile, dar ruşinoase la profesorul diriginte / consilier? (de ex., *ticuri, gesturi*…)
3. Numeşte, descrie tipul de temperament pe care consideri că îl are profesorul diriginte / consilierul? (de ex., *vorbăreţ, certăreţ*…)
4. Prezintă în 5 rânduri o întâmplare / situaţie stânjenitoare provocată de profesorul diriginte / consilier

Cunoaşterea celuilalt

consilierului, rolul său de agent cognitiv, şi de agent de comunicare. Am urmărit să descoperim dacă relaţia elev – profesor consilier este reciprocă şi de a afla ceea ce gândesc unii despre alţii. S-a avut în vedere parcurgerea următoarelor aspecte:

1. Imaginea de sine. Rezultatele arată că persoanele chestionate îşi cunosc propriile calităţi, că ei ştiu să se expună într-o lumină pozitivă. Din acest lucru rezultă că o persoană pozitivă aşteaptă ca în cadrul unei relaţii sociale, cum este cea de consiliere, ca şi cealaltă persoană să fie pozitivă. La întrebarea dacă atitudinea altora faţă de propria persoană afectează sau nu imaginea de sine, au existat răspunsuri care au demonstrat că, da, aceasta afectează imaginea de sine. Aceste răspunsuri demonstrează că în actul de comunicare, empatia este o capacitate indispensabilă în cadrul relaţiei elev - consilier.

2. Dimensiunea expunerii la consilier. O modalitate prin care putem culege informaţii despre o persoană este dezvăluirea şi autodezvăluirea. Dezvăluirea poate fi raportată la unele criterii de evaluare a relaţiei elev - consiliat.

Analiza calitativă am realizat-o din perspectivă semiotică: s-a urmărit analiza semnelor şi a codurilor acceptate de cei doi subiecţii – consiliatul şi consilierul – care stau la baza comunicării interumane / culturale.

Analiza calitativă a mai presupus şi cercetarea intuitivă, cae s-a bazat pe teoria intuiţiei [68]. Termenul poate fi echivalat cu alţii, din psihologie: *imaginaţie, cunoştinţe, percepţie*, sau cu teoria lui Husserl [69], care reprezintă ştiinţa despre ceea ce este posibil.

Pentru a răspunde la întrebarea *Cum este consilierul şi consiliatul*? în analiza investigativă unul dintre obiectivele abordării îl constituie relevarea modelului în care relaţia de consiliere şi orientare depinde de felul în care cunoaştem şi comunicăm, de puterea de a-i face pe alţii să se dezvăluie.

Rolul de agent cognitiv al consilierului a fost completat cu cel de *agent de comunicare*.

Una dintre modalităţile prin care putem să culegem informaţii de la o persoană este, aşa cum am mai arătat, cea a dezvăluirii sinelui. Adică a ceea ce gândeşte individul despre sine că reprezintă. Acest proces este numit în literatura de specialitate *autopreţuire* sau *preţuirea de sine* [M.Agabrian, 2, p.57]. La întrebarea *Cum putem să-i cunoaştem pe alţii*?, am aplicat metoda dezvăluirii. Şi pentru această secvenţă ne-am servit tot de modelul *Fereastra Johari* a lui A.E. Ivey.

Imaginea de sine include referiri atât la aspectele fizice, cât şi la cele de personalitate. Imaginea proprie este foarte importantă, iar în cadrul relaţiilor interumane, aceasta se dezvoltă şi prin interacţiunile cu alţii. În acest sens, în cadrul relaţiilor sociale, atitudinile altora faţă de propria persoană pot afecta imaginea proprie. Această metodă ne serveşte în obţinerea feedback-ului despre dezvăluirea sinelui, pe de-o parte şi pentru aflarea f*eedback*-ului consilierului aflat de la consiliaţi, pe de altă parte.

Cercetarea a angajat un număr de 20 de elevi, de la cele două şcoli şi 4 profesori diriginţi.

Feedback-ul consiliaţilor aflat de la consilier. Chestionarul a fost elaborat cu scopul de a cunoaşte abilităţile consilierului în modul de a-i face să se dezvăluie pe sine.

Rezultatele arătă că elevii se dezvăluie, în primul rând în ceea ce priveşte *domeniul public*.

În ceea ce priveşte *domeniul ascuns*, arată că ei se cunosc şi doresc să se expună consilierului.

Zona oarbă arată că sunt conştienți că există aspecte ale temperamentului lor care sunt cunoscute, indiferent dacă ei le cunosc sau nu, sau vor să fie cunoscute sau nu.

Pentru *domeniul necunoscut,* informațiile pe care le-am obținut arată că imaginea proprie se dezvoltă şi prin intermediul interacțiunii cu alții.

Prin chestionarul al doilea s-au urmărit relațiile care rezultă din interacțiune elev - profesor diriginte/consilier. Dacă ei au răspuns cu sinceritate şi onestitate înseamnă că ei cunosc trăsăturile de personalitate ale profesorului diriginte. Majoritatea elevilor au arătat că ei cunosc aspectele fizice ale dirigintelui. Aceasta înseamnă că s-a lărgit *domeniul public*. Relațiile au trecut din *domeniul ascuns* spre *domeniul public,* relația este de empatie Dacă s-au abținut să dea informații înseamnă că nu doresc să colaboreze. Relațiile care rezultă înseamnă că acționează doar de fațadă. Dacă excelează în a da informații despre *zona oarbă* atunci relația este tensionată. Dacă domină *domeniul necunoscut*, înseamnă că ei consideră importantă în relație comunicarea interumană, iar absența ei, sau nefuncționarea duce la neînțelegeri, conflicte.

Feedback-ul consilierului aflat de la consiliați:

Domeniul public: *16 ani, 17 ani, 18 ani, 19 ani*; sexul tare, sexul frumos, feminină, mascul feroce; *elev, şefa clasei* (M.M., I.M., M.B., T.A.).

Domeniul ascuns: *îmi plimb mâna prin păr, ştiu că enervez, dar ador asta, mestec gumă la ore, flirtul cu profii mai tineri*, *„ce naşpa”*(expresie inacceptabilă), *bâlbâieli, câteodată , bat din picior*… (M.M., I.M., M.B., T.A, G.S.).

Zona oarbă: *vorbăreață, panicară, certăreață, țâfnos, sociabil, veselă, neperseverent, tolerant, impulsiv, critic, acid, flegmatic, timid, ruşinos* (M.M., I.M., M.B., T.A., G.S.).

Domeniul necunoscut:

În clasa a VIII-a, la proba de simulare la limba romană, mi-am învățat tot şi când am ajuns în sală, am uitat tot ce am învățat şi nu mi-am m-ai amintit nimic. Pentru mine a fost un şoc total şi de atunci învăț destul de greu şi uit multe lucruri. Îi pot înțelege pe elevii cărora li se pot întâmpla asemenea lucruri (A.F.).

Am pățit odată să ajut pe cineva într-o problemă economică şi mi s-a întâmplat ca persoana, deşi îmi era prietenă, să nu-mi mai înapoieze banii, lăsându-mă baltă. Nu mi-am imaginat asta de la un prieten, de aceea îi înțeleg pe alții care se tem de aceste fapte (A.F.).

Într-o zi cu soare la ora de matematică am vorbit de cu totul altceva cu un coleg şi distinsul profesor nu m-a ascultat, ci mi-a trântit un 2 mare cât mine. Dar în aceeaşi zi luminoasă, având două ore de matematică, pe Horațiu, domnul profesor l-a încărcat cu un 3, iar atunci mi-am dat seama fiind

un tip psihologic, autorizat prin proiectarea tendinţelor psihice asupra lumii înconjurătoare prin exteriorizarea sentimentelor, cât a suferit Horaţiu că a vorbit cu mine (E.R.).

La moartea prietenului meu, acum una an, eu n-am ştiut, cineva mi-a spus că a murit. Nu poate fi ceva mai rău decât despărţirea de prieten (V.B.).

Profesor diriginte / consilier:

Domeniul public. Mărturiile elevilor: *30-35 ani, bărbat, 43 ani, mascul, 45-50 ani, bărbat* (E.R., V.B.).

Domeniul ascuns a relevat mărturiile elevilor: *lipsit de entuziasm, ticuri verbale, timid, ruşinos, emotiv, folosirea incorectă a timpurilor verbale, lipsa de autoritate, uneori precipitat, se joacă cu pixul* (V.B., E.R., G.S., L.T.).

Zona oarbă. Mărturiile elevilor sunt: *aerian, distractiv, plictisitor, vorbăreţ, sociabil, liniştit, tolerant, înţelegător, tăcut, să nu-şi amintească că ne-a dat temă…* (V.B., E.R., G.S., L.T).

Domeniul necunoscut. Mărturiile elevilor:

La o şedinţă cu părinţii a început să discute despre relaţia a doi colegi împreună cu părinţii lor care erau întotdeauna în necunoştinţă de cauză, violând astfel dreptul la intimitate al elevilor (E.R.).

Era tot o zi cu soare, la ora de fizică, dirigu nu-i prof. de fizică. Pe tablă era demonstraţia unei formule, reprodusă mot-a-mot de pe foaie de distinsul nostru diriginte. Cineva, putea fi oricine, a observat o greşeală în demonstraţie şi l-a atenţionat pe dirig. Acesta uimit, s-a uitat pe foaie şi a observat că greşeala era şi pe aceasta. A corectat-o, însă în demonstraţie nu a mai ştiut să o continue. A spus doar: „într-un final ajungem la rezultat". S-a făcut de cacao (L.T.).

M-a întrebat dacă nu am de gând să-mi schimb coafura. Când într-o zi la şcoală i-a spus unei colege că este foarte gravidă, iar colega respectivă s-a simţit foarte jenată de colegi. M-a întrebat dacă nu mă simt de „gura satului" – anume că lumea vorbeşte despre relaţia mea cu un coleg de clasă. I-am spus că nu mă interesează ce se vorbeşte!!! (L.E.)

M-a chemat la olimpiadă, iar eu neagreând materia pe care o predă, n-am fost de acord. Bineînţeles că mi-a fost cam greu să-l refuz, mai ales că era destul de insistent (G.S.).

Îi sună telefonul celular în timpul orei. La începutul anului, se uita în catalog şi nu putea să-mi pronunţe numele. L-am imitat odată, m-a văzut şi de atunci are ceva cu mine (V.B.).

Această metodă a dezvăluirii poate fi raportată la unele criterii de evaluare a relaţiei elev - consiliat.

Concluzii la Capitolul II

• Modelizarea teoretico-experimentală a consilierii şi orientării şcolare a demonstrat că această activitate nu are un model standard impus (*Cât*?), ci, dimpotrivă, permite redimensionări şi reaxiologizări menite să inducă schimbarea adolescenților.

• La criteriul *Cum*? cercetarea s-a axat pe abordări metodologice specifice, consilierea şi orientarea şcolară fiind tratată ca **acțiune**, prin care înțelegem *să-i învățăm pe elevi să-şi comunice nevoile* - pe acelea care conduc la dezvoltarea lor.

• Consilierea şi orientarea şcolară este înțeleasă tot mai mult, de către ambii subiecți ai educației, ca un flux continuu de influențe; influențele modelatoare şi transformatoare se exercită pe un subiect individual sau pe grup; influențele trebuie să se organizeze în aşa fel încât să răspundă *nevoilor interne personale*, în sensul că adolescentul educat/consiliat trebuie să fie mulțumit de felul în care arată, vorbeşte, acționează, se comportă; influențele trebuie să corespundă *nevoilor interpersonale* – relațiile pe care subiectul le are cu ceilalți factori de socializare.

• Acțiunea de consiliere şi orientare şcolară în cadrul disciplinei *Limba şi literatura română* se realizează prin intervenția mai multor influențe, care vin din *domeniul interacțiunii* limbă-literatură, literatură-arte; limbă, literatură - ştiințele pozitive (psihologie, filozofie, sociologie) şi din *domeniul interdisciplinarității*.

• *Competența de comunicare* este definitorie activității de consiliere şi orientare şcolară, în general, i în cadrul disciplinei şcolare Limba şi literatura română, în special. *Competența de comunicare* se întemeiază pe *principiul liberei dezvoltări a elevului*, aflat la baza concepției *Noua educație*, şi pe ideea că existența umană se desfăşoară într-un plan supraindividual din care fac parte *munca, limbajul, spiritualitatea* logico-valorică. În cadrul disciplinei şcolare *Limba şi literatura română*, *competența de comunicare* se formează/se manifestă în activități de consiliere prin limbaj şi cunoaştere literară (educație lingvistică şi literară).

• Consilierea şi orientarea şcolară în contextul educației literar-artistice se realizează în baza principiilor literaturii/artei/ELA şi răspunde (prin modele de consiliere şi mesaje educative conținute/sugerate de operele literare) unei trebuințe umane considerate congenitală – *trebuința estetică*.

• *Modelele de exerciții pentru activitatea de consiliere* reprezintă instrumentele didactic-educaționale specifice realizării consilierii şi orientării şcolare, ele desfăşurându-se în trei faze:

- *Exerciții de constatare* cu rol de diagnostic, incluzând *interviul* şi *ancheta*, având ca obiect de investigație subiectul şi instanțele la care acesta solicită sprijin;

- *Exerciții de formare* (proiectul DESLO) a competențelor de consiliere/de a răspunde adecvat acțiunii de consiliere: *programe de educație*, cu metode şi modele de consiliere precum: imaginația**,** analogia, fabula, povestirea, metafora, fotografia, fişele colorate etc.; *călători şi călătorii literare*, cu sugestia, somnul – visarea, călătoria prin culori, călătoria prin sunete, călătoria prin parfumuri, călătoria lingvistică, eseul;

- *Exercițiul de evaluare*, incluzând *ancheta* şi *conversația* şi având ca scop obținerea unor feedback-uri legate de utilizarea pe o durată mai lungă de timp a unuia dintre modelele indicate. În rezultat, profesorul/consilierul poate să dezvăluie cum a reuşit să treacă peste o situație dificilă în activitatea sa.

CONCLUZII GENERALE ŞI RECOMANDĂRI

Rezultatele investigaţiei realizate au confirmat, teoretic, experienţial şi experimental, actualitatea temei tezei de doctorat şi ipoteza cercetării; au dat răspunsuri pozitive la toate obiectivele generale, constituindu-se în valori teoretice şi praxiologice pertinente pentru activitatea de consiliere şi orientare şcolară în contextul educaţiei lingvistice şi literare a adolescenţilor. Aceste valori sunt sintetizate de următoarele concluzii generale şi recomandări:

1. Cadrul teoretic al COŞ s-a constituit din teorii care marchează trei modele educative - *modelul educativ raţional*, *modelul educativ umanist*, *modelul educativ simbiosinergetic* – şi şapte perspective (direcţii) de influenţă a comportamentului subiectului educat/consiliat: comportamentalistă, a interrelaţiilor, a dezvoltării proceselor cognitive, integrativă, a constructelor personale, experimentală, senzualistă şi raţionalistă. COŞ de formare generală, lingvistică şi literară este definită de *teoriile* disonanţei cognitive, atribuirii, dezvoltării socio-afective, psihodrama; *curentele* behaviorist, cercetării participative şi *principiile* cunoaşterii şi valorizării nevoilor şi abilităţilor fiecărui elev/consiliat; insuflării încrederii în propriile forţe, cunoştinţe, abilităţi şi construirii evoluţiei pe fundamentul propriilor deprinderi şi experienţe; relevanţei consilierii; identificării problemelor şi oferirii de sprijin în funcţie de nevoile şi vârsta consiliaţilor; adaptării la tipul de societate şi la timpul istoric pe care elevii îl traversează, perfecţionării continue a calităţilor profesionale în COŞ.

2. Consilierea şi orientarea şcolară sunt definite ca *arie de servicii* oferite unui client (individ sau grup) precum: observarea, informarea, orientarea, sfătuirea pentru a-şi rezolva problemele sau pentru a-şi planifica viitorul în interes personal, cât şi de compatibilizare a aspiraţiilor individuale cu interesul social/comunitar. *Actorii principali ai COŞ* sunt *consilierul* şi *consiliatul*; *obiectul COŞ* îl reprezintă toţi adolescenţii, în funcţie de trebuinţele lor de autoidentificare şi dezvoltare ca fiinţe libere. Ideea diriguitoare a COŞ: această activitate nu este doar una specială, realizată de psihologul şcolar; ea este implicită educaţiei înseşi, ca şi tuturor actorilor educaţiei, în primul rând părinţilor şi cadrelor didactice.

3. Factori principali care explicitează şi motivează calitatea de consiliat a adolescentului sunt *trebuinţele specifice* ale acestuia: *trebuinţa de definire şi exprimare a identităţii* (recunoscută ca principală), *trebuinţa de a fi instituţionalizat*, *trebuinţe de comunicare, trebuinţe artistic-estetice, trebuinţe de prietenie*, *trebuinţe de cooperare*, *trebuinţe de anturaj şi integrare socială, trebuinţa de a avea un comportament adecvat* (faţă de activităţile educative şi cele extra educative, faţă de relaţiile interumane); *trebuinţe sociale*, etc. - toate acestea definindu-l ca om şi asigurându-i succesul năzuit.

4. Mijlocul de orientare socială care face legătura între acţiunea consilierului şi subiectul consiliat este *limbajul*. În cadrul activităţii de consiliere, dialogul este unul intuitiv şi demonstrativ, iar în cazul

orientării este unul argumentativ şi de aceea este obligatoriu. *Comunicarea* reprezintă mijlocul indispensabil COŞ, calea de succes a acestei activități.

5. Modelizarea teoretico-experimentală a consilierii şi orientării şcolare a demonstrat că această activitate nu are un model standard impus (*Cât*?), ci, dimpotrivă, permite redimensionări şi axiologice menite să inducă schimbarea adolescenților. La criteriul *Cum*? cercetarea a demonstrat/a elaborat o metodologie specifică pentru COŞ, aceasta fiind tratată ca ***acțiune*** *de învățare a elevilor să-şi comunice nevoile*/*trebuințele*, printr-un un flux continuu şi complex de influențe modelatoare şi transformatoare, care se exercită pe un subiect individual sau pe grup. Adolescentul, prin COŞ, trebuie să fie influențat pozitiv – să-şi creeze o imagine pozitivă despre sine în procesul de autodefinire ca ființă netrecătoare şi de socializare.

6. Disciplina şcolară *Limba şi literatura română* oferă cele mai importante şi numeroase condiții de realizare a COŞ, datorită celor două tipuri definitorii de activitate umană, deci şi de cunoaştere şi formare: *comunicarea* şi *receptarea literar-artistică*. Elevul adolescent îşi creează/autodefineşte identitatea în măsură foarte mare prin comunicarea generală şi cea literar-artistică, opera literară oferindu-i un univers spiritual mereu deschis. Prin sistemul de valori promovat şi prin modalitatea specifică de adresare intimă fiecărui cititor, opera literară este cel mai prețios consilier pentru elevul adolescent, iar literatura este o modalitate de a ghida comportamente pe baza unor convingeri personale şi a scenariilor imaginare. *Dialogul dintre cititor şi textele literare/culturale este unul pozitiv, lipsit de negativitate*.

7. *Competența de comunicare* este definitorie activității de consiliere şi orientare şcolară, în general, şi în cadrul disciplinei şcolare Limba şi literatura română, în special. *Competența de comunicare* se întemeiază pe *principiul liberei dezvoltări a elevului*, aflat la baza concepției *Noua educație*, şi pe ideea că existența umană se desfăşoară într-un plan supraindividual din care fac parte *munca, limbajul, spiritualitatea* logico-valorică. În cadrul disciplinei şcolare *Limba şi literatura română*, *competența de comunicare* se formează/se manifestă în activități de consiliere prin limbaj şi cunoaştere literară (educație lingvistică şi literară).

8. Consilierea şi orientarea şcolară în contextul educației literar-artistice se realizează în baza principiilor literaturii/artei/ELA şi răspunde - prin modele de consiliere şi mesaje educative conținute/sugerate de operele literare - unei trebuințe umane considerate congenitală – *trebuința estetică*.

9. Acțiunea de consiliere şi orientare şcolară în cadrul disciplinei şcolare *Limba şi literatura română* se realizează prin intervenția mai multor influențe, care vin din *domeniul interacțiunii* limbă-literatură, literatură-arte; limbă, literatură - ştiințele pozitive (psihologie, filozofie, sociologie) şi din *domeniul interdisciplinarității*. *Modelele de exerciții* pentru COŞ în contextul educației lingvistice şi

literare reprezintă instrumentele didactic-educaționale specifice acestei activități, ele desfășurându-se în trei faze: *exerciții de constatare* cu rol de diagnostic, *exerciții de formare* a competențelor de consiliere/de a răspunde adecvat acțiunii de consiliere, *exerciții de evaluare*, şi includ *instrumente metodologice* specifice (chestionarul atitudinilor educative, tehnica incidentelor critice; jocul de rol; imaginile, grila de analiză a comportamentelor, etc.).

În baza rezultatelor cercetării, ***recomandăm***:

1.Factorilor de decizie şi conceptorilor de documente şcolare normative, autorilor de manuale şi ghiduri metodologice:

- centrarea activității de COŞ pe conceptul educațional modern care învesteşte elevul cu statutul de al doilea subiect al educației/consilierii şi orientării şcolare;

- întemeierea demersurilor teoretice în COŞ în contextul educației lingvistice şi literare pe principiile comunicării, literaturii/artei şi receptării, principiile EL/ELA, precum şi pe principiile specifice consilierii şi orientării şcolare.

2. Cadrelor didactice/consilierilor şcolari:

- întemeierea demersurilor practice pe trebuințele specifice adolescenților;

- aplicarea/dezvoltarea modelelor de COŞ specifice educației lingvistice şi literare, acestea oferind deschideri prețioase pentru o educație pozitivă a adolescenților.

Investigația efectuată oferă noi deschideri pentru cercetarea COŞ în contextul educației lingvistice şi literare, cum ar fi stabilirea/corelarea sistemelor de obiective ale EL/ELA şi COŞ, ale sistemelor de valori proiectate de conținuturile pentru EL/ELA şi de conținuturile COŞ, elaborarea unui sistem coerent de activități de învățare a activităților de consiliere în contextul EL/ELA.

ADNOTARE

Cercetarea are ca obiect consilierea şi orientarea şcolară în contextul educaţiei lingvistice şi literare a adolescenţilor. Autoarea a fundamentat teoretic şi a validat experimental repere pentru COŞ – a redefinit activitatea de consiliere şi orientare şcolară, subiecţii COŞ, a dedus principii specifice COŞ, a elaborat şi a validat experimental un sistem de modele didactic-educative şi de consiliere şcolară.

Conceptele cheie pe care s-a întemeiat cercetarea sunt: aptitudini, axiologie, cadru didactic, competenţe, comunicare, consilier, consiliere, consiliat, diriginte, educaţie lingvistică, educaţie literar-artistică, cultură proprie, cultură şcolară, norme, orientare, trebuinţe, valori.

Sunt descrise unele repere teoretice privind activitatea de consiliere şi orientare şcolară prin prisma hermeneuticii generale şi a hermeneuticii literare.

Consilierea văzută ca ştiinţă a educaţiei a presupus dezvoltarea unor concepţii legate de educaţia adolescenţilor precum: dezvoltarea psihointelectuală a acestora prin mijloace lingvistice, literare, psihologice. În baza studiului teoretic cu privire la ideile, concepţiile şi teoriile consilierii şi orientării şcolare, autoarea a elaborat o concepţie proprie privind activitatea de consiliere, conform căreia consilierea şi orientarea şcolară trebuie să afecteze toţi adolescenţii, nu doar pe cei cu nevoi speciale, demersul profesorului consilier fiind orientat la satisfacerea trebuinţelor specifice adolescenţilor, iar activitatea de COŞ fiind nu doar apanajul psihologului şcolar ci a tuturor subiecţilor educaţiei, în primul rând al părinţilor şi cadrelor didactice.

Caracterul general al COŞ şi redefinirea subiecţilor consilierii, precum şi inventarul de trebuinţe specifice adolescenţilor, stabilite în baza cercetării atitudinilor acestora faţă de principalele valori şi instituţii aferente vieţii adolescenţilor - achiziţii originale ale autoarei, sunt fundamentate teoretic şi experimental în contextul educaţiei lingvistice şi literare a liceenilor. În acest scop, autoarea a elaborat şi a experimentat un sistem de modele de COŞ în contextul activităţilor din cadrul disciplinei şcolare *Limba şi literatura română*, prin intermediul cărora au fost validate caracteristicile definitorii ale adolescentului aflat în dublă ipostază de consiliat şi de cititor de literatură/subiect cultural, precum şi caracteristicile de bază ale profesorului de LLR, în dubla activitate de profesor şcolar şi de consilier şcolar. Se demonstrează, de asemenea, că disciplina şcolară *Limba şi literatura română* deţine cele mai importante potenţialităţi în COŞ, datorită celor două activităţi umane definitorii, comunicativă şi literară S-a constituit astfel o concepţie integrativă de EL/ELA şi de COŞ, care realizează o abordare holistică a activităţii de consiliere şi orientare în contextul educaţiei lingvistice şi literare.

Rezultatele cercetării sunt adresate factorilor de decizie, conceptorilor de curriculum, autorilor de manuale, cadrelor didactice.

SUMMARY

The object of the research is counseling and school orientation in context of linguistic and literary education of teen-agers. The author has grounded theoretically and has validated through experiment marks for school counseling – has redefined the activity of school orientation and counseling, the subjects of school counseling, has inferred scientific principles specific to school counseling, has elaborated and validated experimentally a sistem of didactic-instructive and school counseling models.

The key words that the research was based on are: abilities, axiology, didactic frame, competences, communication, counselor, counseling, counselee, main teacher, linguistic education, literary-artistic education, personal culture, school culture, standards, orientation, needs, values.

The author has described theoretical marks concerning school orientation and counseling activity through general and literary hermeneutics viewpoint.

Viewing counseling as an education science has required the development of some notions connected to teen-agers education such as psycho-intellectual development through psychological, literary and linguistic means. On the basis of the theoretical study regarding the ideeas, notions and school orientation and counseling theories the author has elaborated her own outlook regarding the activity of counseling acording to which counseling and school orientation must concern all teen-agers not just those with special needs, the approach of the counselor teacher beeing oriented at satisfying the special needs of teen-agers and the activity of school counseling beeing the privilege not only of the school psychologist but in the first place of parents and school teachers.

The general character of school counseling and the redefining of the subjects of counseling as well as the inventory of teen-agers specific needs, established on the basis of the research of teen-agers attitudes towards the main values and institutions connected to their life - original acquisitions of the author - are based theoretically and experimentally in the context of linguistic and literary education of high school pupils. In this aim the author has elaborated and experimented on a sistem of models of school counseling in the context of the activities from the school subject Romanian Literature and Language through which have been validated the main caracteristics of the teen-ager in his double role as counselee and literature reader/cultural subject as well as the basic caracteristics of the Romanian Literature and Language teacher in his double activity as a teacher and school counselor. The author has demonstrated also that the subject Romanian Literature and Language has the most important potentials in school counseling due to its two human defining activities, comunicative and literary. The author has built this way an integrative notion of linguistic education/literary-artistic education and school counseling that is achiving a holistic approach on the activity of orientation and counseling in the context of linguistic and literary education.

The results of the research are addressed to: decision factors, curriculum developers, manual authors, teachers.

РЕЗЮМЕ

Предметом настоящего исследования является психопедагогическое консультрование и школьная ориентация (ПКШО) в контексте языкового и литературно-художественного воспитания (ЯВ/ЛХВ).

Автор теоретически обосновала и экспериментально апробировала основы для ПКШО – дала новое определение психопедагогической деятельности школьной консультации и ориентации, суббъектам и объекту ПКШО, обосновала принципы ПКШО, разработала и экспериментально обосновала систему воспитателно-дидактических модулей ПКШО.

Ключевые концепции исследования – способности, аксиология, преподаватель, компетенции, общение, консультант, консультирование, консультируемый, классный руководитель, языковое воспитание, литературно-художественное воспитание, личная культура, культура школьника, нормы, ориентация, потребности, ценности.

Описаны некоторые теоретические принципы герменевтики деятельности ПКШО, в т.ч. литературной герменевтики.

ПКШО, рассматриваемой как одно из педагогических наук, требовало развитие некоторых концепций воспитания старших подростков, как например их психоинтеллектуальное развитие языковыми, литературными и психологическими средствами. На базе теоретического исследования идей, концепций и теорий ПКШО, автор разработала собственную концепцию этой деятельности, согласно которой деятелность по ПКШО должно охватить все подростки, не только тех, у кого специальные потребности, призыв учителя советника будучи направленным на удовлетворение специфических потребностей подростков, при этом деятельность по ПКШО должно быть обязанностью не только школьного психолога, но и всех суббъектов воспитания, прежде всего родителей и учителей.

Общий характер ПКШО и новое определение суббъектов ПКШО, а также система специфических потребностей подростков, которые были определены автором на основе исследования их отношений к главнейшим ценностям и общественным институтам, характерные для жизни подростков – оригинальные разработки автора – теоретически и экспериментально обоснованы в контексте языкового и литературно-художественного воспитания лицеистов.

С этой целью автор разработала и экспериментировала систему модулей ПКОШ в контексте школьного предмета *Румынский язык и литература*, посредством которых были апробированы существенные характеристики подростка как консультируемый и как читатель, а также основные характеристики учителя как словесника и консультирущего. Доказано также, что школный предмет *Румынский язык и литература* обладает наиважнейшим потенциалом, благодаря основополагающим, коммуникативной и литературной, деятельностью человека в ПКОШ. Установилось, таким образом, интегративная концепция ЯВ/ЛХВ и ПКОШ, которая осуществляет целостный подход в психопедагогическом консультации и школьной ориентации в контексте языкового и литературно-художественного воспитания.

Результаты исследования обращены к менеджментам образования, авторам куррикулума, учебников и методических пособий, преподавателям лицеев.

Termenii cheie

Aptitudini, axiologie, cadru didactic, competențe, comunicare, consilier, consiliere, consiliat, diriginte, educație lingvistică, educație literar-artistică, elev cititor, cultură proprie, cultură şcolară, norme, orientare, trebuințe, valori.

The key words

The key notions that the research was based on are: abilities, axiology, didactic frame, competences, communication, counselor, counseling, counselee, main teacher, linguistic education, literary-artistic education, personal culture, school culture, standards, orientation, needs, values.

Ключевые слова

Способности, аксиология, преподаватель, компетенции, общение, консультант, консультирование, консультируемый, классный руководитель, языковое воспитание, литературно-художественное воспитание, личная культура, культура школьника, нормы, ориентация, потребности, ценности.

GLOSAR DE TERMENI

Anturaj – mediu socio-uman constând din persoanele cu care copilul, adolescentul, se află în relații apropiate şi frecvente şi care îl influențează în formarea gusturilor, dorințelor, intereselor, aspirațiilor, idealurilor şi opțiunilor şcolare sau profesionale. În funcție de calitatea sa, anturajul poate avea influențe pozitive sau negative.

Aptitudine - însuşire psihică individuală care condiționează îndeplinirea în bune condiții a unei anumite activități, a unei acțiuni. Reuşita oricărei activități, fie ea sarcină izolată conduită complexă, învățare sau exercitare a unei profesiuni, necesită din partea subiectului capacități şi motivații adecvate. Capacitatea este ea însăşi condiționată de prezența unei aptitudini care poate fi dezvoltată prin experiență şi formare.

Competență lingvistică sau verbală – definită de N.Chomsky, este ca aptitudine umană de a înțelege şi de a produce o infinitate de fraze plecând de la cunoaşterea unui număr mic de reguli şi de operații pe care le relevă structura limbii. Însă pentru a comunica nu este suficientă cunoaşterea limbii, la fel de importantă este capacitatea de a te folosi de limbă, în funcție de contextul social. Competența de comunicare reprezintă cunoaşterea de care au nevoie participanții la o interacțiune şi pe care o pun în practică pentru a comunica unul cu altul. D. H.Hymes s-a preocupat cu precădere de cunoaşterea acestui concept.

Comunitate – unitate spațială sau teritorială de organizare socială în care indivizii au un sens al identității şi apartenenței exprimate în relații sociale continue.

Comportament – totalitatea faptelor, actelor, reacțiilor (motorii, verbale, afective) prin care individul răspunde solicitărilor externe. La nivelul persoanei, comportamentul apare ca un traductor de atitudini, cele două categorii aflându-se în raporturi de complementaritate. Atitudinea este un comportament virtual, iar comportamentul, la rândul său, este o atitudine explicită. De regulă comportamentul exprimă atitudini multiple, el fiind rezultanta configurației totale a atitudinilor. Alături de atitudini în comportament mai sunt implicate motivele (cu rolul de suport energetic) şi scopurile (ca modele mentale care prefigurează şi orientează anticipat comportamentul). Prin aceasta, comportamentul uman se află în cea mai strânsă legătură cu conştiința şi funcționează sub controlul ei. La rândul ei, conştiința şi întreaga viață psihică a omului se oglindesc şi se regăsesc, mai pregnant sau mai şters, în comportament.

Consiliat - persoană care solicită ajutor de specialitate psiho-pedagogic, persoană care necesit ă să fie asistat de specialitate.

Consiliere - acțiune prin care se urmăreşte sugerarea modului de a proceda sau a modului de comportare ce trebuie adoptat într-o situație dată sau, în general în viața cotidiană.

Contracultură – set de credințe şi valori orientate către contestarea intensă a valorilor culturii dominante şi finalizate în comportamente bazate pe alternative exclusiviste.

Cultură – ansamblu de comportamente, credințe, valori, atitudini şi idealuri învățate şi împărtăşite de toți membrii unui grup sau ai unei societăți**.**

Cultură proprie **-** în cadrul culturii elevilor, se poate distinge între o cultură proşcolară şi o cultură antişcolară. Strategia rezistenței este proprie culturii antişcolare, care promovează atitudinea de nonconformism. Cultura rezistenței este puternic masculinizată; în raport cu băieții, conduitele specifice de rezistență şcolară sunt considerate deviante, în timp ce în raport cu fetele, ele sunt interpretate ca reflectând o atitudine pasivă față de şcoală. La nivelul individului funcționează o serie de modalități de producere, susținere şi impunere de manifestări . Printre acestea amintim: ritualurile şi ceremoniile, miturile, tendințele, norme proprii etc.

Cultură şcolară **-** – a asimilat o serie de idei privind natura umană, caracteristici ale acesteia, concretizate în opinii sau chiar modele explicite sau implicite privind copilul. Acestea sunt prezente în comportamentele şi atitudinile profesorilor fără ca acest lucru să fie conştientizat ca atare. Valorile constituie nivelul intermediar al culturii şcolii. Câteva dintre valorile dominante în cultura şcolară sunt: cooperare, competiție, respect de sine şi față de ceilalți, respect față de şcoală, ataşament profesional, excelență academică, spirit critic, deschis şi liber, creativitate, educație democratică. La nivelul şcolii funcționează o serie de modalități de producere, susținere şi impunere de valori . Printre acestea amintim: ritualurile şi ceremoniile, povestirile, legendele şi miturile. Normele constituie expresia cea mai vizibilă, direct observabilă a culturii şcolii. Ele îşi au sursa în presupozițiile şi valorile dominante ale şcolii, trebuind să fie convergente cu acestea. Normele sunt de două feluri: norme instituționale (formale sau explicite) şi norme consensuale (predominant informale sau implicite).

Devianță – acțiune neconformă normelor sau valorilor acceptate de către majoritatea membrilor unui grup sau ai unei societăți.

Diriginte - profesor desemnat de conducerea şcolii să răspundă de buna desfăşurare a întregului proces de educație şi de instrucție a elevilor unei clase la care predă un obiect de învățământ. **D.** este educatorul direct al clasei de elevi, îndrumătorul apropiat al acestora, responsabil pentru procesul de învățătură şi comportamentul fiecărui elev: în acelaşi timp, el armonizează influențele educative, conducând şi coordonând activitatea tuturor factorilor educativi: colectiv de profesori, părinți etc.

Educație lingvistică – este, conform lui Vl.Pâslaru, domeniul de formare şi dezvoltare a competențelor de comunicare cultă, prin cunoaşterea sistemelor limbii (fonetic, lexical, gramatical şi stilistic) şi angajarea apropriată a elevului în producerea actelor comunicării.

Educație literar-artistică - este (Vl.Pâslaru) domeniul de formare a cititorului cult de literatură, prin cunoaşterea apropriată a unor opere şi fenomene literare de valoare şi prin angajarea elevului în producerea, redactarea unor texte literare şi interpretative.

Emițător/receptor – persoană sau organism care emite un mesaj sau un ansamblu de mod al mesajului, domenii de aplicație etc. Termenii sunt analogi. Pentru emițător se pot întrebuința denumirile de *locutor*, *destinator*, *comunicator*, *autor*, *narator*, etc. Din perspectiva organicistă, deosebirea de operare dintre emițător şi receptor devine pertinentă prin utilizarea termenilor de: *interlocutori, participanți, interactanți* etc.

Etic / emic – unii lingvişti şi antropologi americani au propus utilizarea termenilor *etic* şi *emic* pentru a face deosebirea, pe de-o parte între elementele de ordin cultural, comportamental etc., puse în evidență de un observator şi, pe de altă parte, elementele relevante pentru cei care practică perspectiva culturală, adoptă respectivul comportament. În viziunea etică, cercetătorul utilizează o grilă de analiză savantă, exterioară, în timp ce în abordarea emică, asupra căruia insistă cu precădere etnografii comunicării, descrierea se construieşte în perspectiva membrilor comunității studiate.

Familie – tip de comunitate alcătuită din indivizi ce se reunesc prin legături de sânge, căsătorie sau adopție, în care adulții sunt responsabili pentru creşterea copiilor.

Familie extinsă – grup familial alcătuit din mai multe generații de rude care trăiesc în aceeaşi gospodărie.

Familie nucleară – familie alcătuită din părinți şi copii.

Funcționalism – orientare teoretică în sociologie care explică societatea prin funcțiile ce îi asigură stabilitate.

Gen, gender – apartenența la sex în funcție de aşteptările sociale referitoare la comportamentul masculin sau feminin; conştiința de apartenență la gen.

Grupul de referință – unitate socială utilizată pentru evaluarea şi modelarea atitudinilor, trăirilor şi acțiunilor individului.

Grup primar – grup alcătuit din două sau mai multe persoane care se situează în relații directe, intime şi coezive unele cu altele.

Grup secundar – grup din două sau mai multe persoane implicate într-o relație impersonală cu un scop practic specific.

Grup social – grup alcătuit din două sau mai multe persoane care împărtăşesc acelaşi sentiment de unitate şi identitate, reunite într-o structură stabilă de interacțiune socială şi dependență reciprocă, mijlocită de o activitate comună.

Hiperrealitate – termen elaborat de Jean Baudrillat, prin care se consideră ca „realitate" ceea ce este structurat de actul comunicării. De pildă, subiectele relatate la ştiri definesc ceea ce sunt evenimentele la care se face referire.

Icon – provenit din englezescul *icon*, propus de C.Peirce, desemnează un semn care are cu un alt semn o relație de asemănare. Ch.Morris desemnează drept iconice semnele care au proprietățile denotațiilor lor (al acelora care îi desemnează). Un icon nu este neapărat o imagine; un sunet precum onomatopeea, poate fi foarte apropiat de realitate. O icoană nu este decât parțial iconică. Deşi recunoaştem trăsăturile chipului, nu-i simțim conturul, mirosul, căldura pielii.

Identitate – trăsătură distinctivă a caracterului unei persoane sau al unui grup.

Intenție – voință conştientă ce intervine în producerea unui act. Nu există comunicare decât atunci când un emițător vrea în mod conştient să intre în contact cu un receptor. Dar când acceptăm punctul de vedere potrivit căruia orice comportament în prezența unei alte persoane înseamnă comunicare, elementul de ințenționalitate îşi pierde consistența de criteriu definitoriu al comunicării.

Interacțiune socială – orice formă de întâlnire între indivizi.

Interpretare – atribuire de semnificații unei date. Această operațiune pune în evidență regulile de natură (care permit integrarea selectivă în structurile de gândire şi acțiune şi de cultură) care orientează luarea în considerare a situației şi contextelor de ocurență. În 1966, M.Mead propunea termenul *semiotics* pentru a vorbi despre studierea tuturor modalităților de comunicare structurată. L.Straus sugera în studiul *Apologie structurală,* că antropologia socială, ştiința economiei, lingvistica, teoria jocurilor aparținând lui F.M. Newmann şi S.Morgenstern, teoria informației aparținând lui Shannon şi Weaver, se vor asocia într-o bună zi pentru a pune bazele unei discipline comune, care ar fi ştiința comunicării. R.Jakobson recomandă crearea unei ştiințe integrate a comunicării, care să cuprindă antropologia socială, sociologie şi economia.

Loisir – termen de proveniență franceză care are două accepțiuni înrudite: prima se referă la un timp determinat ce se acordă liber şi care poate fi petrecut după bunul plac, a doua se referă la activitățile distractive, permise de legi şi morală, care se pot efectua în timpul liber.

Macrosociologie – studiul grupurilor, organizațiilor sau sistemelor sociale la scară mare.

Mentalitate – set de gânduri, de puncte de vedere, de modele de interpretare asupra realității, aşa cum apar în raporturile cotidiene. Exprimă o anumită viziune despre viața oamenilor în contexte istorice complete.

Norme – reguli şi modele care determină ce comportament este corespunzător sau nu este corespunzător într-o situație dată, conform standardelor de comportament cerute de o cultură.

Orientare (şcolară şi profesională) - sistem de acțiuni şi măsuri prin care un individ sau colectiv este ajutat să-şi aleagă şcoala, respectiv profesiunea , potrivit atât cu înclinațiile şi aptitudinile proprii ,

cât şi cu cerinţele sociale. Realizarea unei concordanţe maxime între structura şi profilul personalităţii, pe de o parte şi cerinţele sociale, pe de altă parte, constituie obiectivele **o. s.** şi **p.** , ea tinde să-l ajute pe individ să-şi cunoască disponibilităţile şi să le cultive în vederea alegerii studiilor sau profesiunii, ţinând seama de nevoile de dezvoltare ale societăţii de împlinirea personalităţii sale. Orientarea tinde să devină tot mai mult o autoorientare, o autodezvoltare şi o autodeterminare. Mai multe dicţionare definesc diferit acţiunea de orientare şcolară şi pe cea de orientare profesională. Prin prima se înţelege, în acest caz, acţiunea de orientare a elevului spre acel tip de şcoală, existent în sistemul de învăţământ al unei ţări, care-i asigură dezvoltarea maximă a capacităţilor sale. Cea de-a doua, la rândul ei, este definită ca o activitate bazată pe un sistem de principii, de metode şi procedee prin care omul este ajutat să-şi aleagă acea profesiune pe care o poate exercita mai bine spre folosul său şi al colectivităţii.

Poziţie socială – identitate socială a unui individ într-un grup sau societate.

Prejudecată – set de credinţe, stereotipuri şi emoţii puternice tipic negative despre un grup de indivizi, care predispune pe un ins să acţioneze într-un anumit mod faţă de acel grup.

Relaţii formale – relaţii ce decurg din organizarea ierarhică a unui grup pe bază de legi, ordine, decizii, finalizată într-o organigramă care vizează obiective ale grupului, iar funcţiile sale sunt definite în raport de aceste obiective.

Relaţii informale – relaţii rezultate din interacţiunea membrilor grupurilor, caracterizate prin afectivitate.

Relaţii interpersonale – relaţii stabilite între persoane ce decurg din necesităţile umane.

Relaţii sociale – un sistem de legături durabile de dependenţă ce cuprinde cel puţin doi parteneri (indivizi sau grupuri), un contact, atitudini, interese şi situaţii, un sistem de drepturi şi obligaţii pe care partenerii trebuie să le realizeze.

Rol social – totalitatea aşteptărilor care definesc comportamentul oamenilor exprimate în drepturi şi responsabilităţi ca fiind proprii şi improprii pentru ocuparea unui status şi punerea în act a cerinţelor conţinute în status.

Schimbare socială – transformare în structurile fundamentale ale unui grup social sau ale unei societăţi.

Segregare – acţiune de a interzice accesul unor grupuri minoritare la instituţii publice sau de a comunica cu grupul dominant.

Sfera publică – este spaţiul dezbaterii publice şi a controverselor în societăţile moderne. Termenul a fost dezvoltat de J.Habermas.

Simbol – semn care înlocuieşte un obiect şi reprezintă altceva.

Socializare – procesul fundamental de transmitere a culturii şi organizării sociale generaţiilor următoare, asigurându-se astfel continuitatea, stabilitatea şi perpetuarea societăţii.

Status social – poziție ocupată de o persoană în societate. Treapta pe care se află un individ într-o structură socială reflectă tipul de apreciere asupra lui dată de către ceilalți pentru că fiecare om este evaluat în funcție de această poziție a sa, iar recunoaşterea ei depinde atât de personalitatea insului, cât şi de normele şi valorile sociale.

Subcultură – sistem de valori şi norme diferite de cele ale majorității, deținute de către un grup din cadrul unei societăți mai largi.

Sfătuire – oferire de instrucțiuni şi/sau informații date cu intenția de a ajuta sau a direcționa. Sfătuirea diferă de consiliere prin aceea că ea pune un accent mai mic pe procesele decizionale ale clientului.

Teorie etichetantă – perspectivă de explicare a devianței prin explicarea unei anumite etichete comportamentului oamenilor de către autoritățile publice sau de către alții.

Tip ideal – *tip pur* constituit din anumite dimensiuni ale unui fapt social, care nu există în realitate, dar este construit şi investit cu virtuții de instrument metodologic de către sociolog pentru a descrie proprietățile esențiale ale unui anumit fenomen.

Trebuințe - stare de deficit sau de dereglare a echilibrului homeostatic care declanşează comportamente specifice la nivelul organismului, în scopul de a ajunge la actul consumatoriu, pentru a satisface deficitul şi a restabili echilibrul. Această definiție, care explică noțiunea de homeostazie corespunde trebuințelor fiziologice primare (foame, sete, oboseală, trebuința sexuală)**,** şi firesc, duce la considerarea comportamentelor ca fiind instrumente ale reducerii trebuinței, noțiune centrală pentru una dintre teoriile importante ale motivației. În special la om, satisfacerea trebuințelor primare părând să nu permită explicarea ansamblului conduitelor, s-a apelat la trebuințe secundare, concepute fie ca mecanisme motivaționale mai puțin vitale, dar care sunt în serviciul trebuințelor primare (trebuințe de imitație, de afiliere la un grup etc.), fie ca motivații care se dezvoltă prin experiența cu obiecte de satisfacere intermediare în raport cu satisfacțiile primare sau cu cele derivate din ele (este vorba de trebuință sau de drive dobândit). Pe de altă parte, îndepărtându-se de o explicație exclusivistă a conduitei prin reducerea trebuinței, teoriile hedoniste acordă un loc important trebuințelor legate de exercitarea unei activități din plăcere pentru activitatea în sine, decât pentru a ajunge la desăvârşirea ei: trebuința de stimulare (în care fenomenul de autostimulare intracerebral constituie o demonstrație la nivel fiziologic), trebuința de explorare, trebuința estetică la om, atestând menținerea conduitelor care nu sunt orientate spre reducerea deficitului biologic.

Valori – modul optim de comportare şi acțiune într-o comunitate despre ceea ce este de dorit sau necesar, care-i îndreaptă pe oameni către acțiuni şi concepții pentru că numai astfel li se conferă realitatea de membri ai comunității.

BIBLIOGRAFIE

1.ADLER, L., Psihologia şcolarului greu educabil .- Bucureşti, Editura IRI, 1995 .- 226 p.

2.AGABRIAN, M., Comunicarea. O abordare practică .- Cluj Napoca, Editura Star,2000.-185p.

3.ALLPORT, G., Attitudes in Attitudes and Behaviour.-London, Penguin Books,1971.-192p.

4.ALLPORT, G., Pattern and Growth in Personality.- New York, Holt Rinehart and Winston, Inc.,1965.- 321 p.

5.ALLPORT, G., Personalitatea şi cunoaşterea ei.- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981.- 283 p.

6.ALLPORT, G., Structura şi dezvoltarea personalității.– Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti 1981.- 579p.

7. ANTONESEI, L., Paideia. Fundamentele culturale ale educației .- Iaşi, Editura Polirom, 1996.-347 p.

8.ARĂDĂVOAICE Gh., POPESCU Şt., Autocunoaşterea personalității. *Teste psihologice de autoevaluare* .- *Oradea,* Editura *Antet,1998*.- 166 p.

9.ARĂDĂVOAICE Gh., Secretele succesului şi ale împlinirii în viață .- Filipeştii de Târg, Prahova, editura Antet, XX Press, 2001.- 44 p.

10.ARGHEZI, T., Versuri .- Bucureşti, Editura 100 Gramar,1998.- 270 p.

11.ASPY, D., The relationship Between Selected Student Behavior and the Teacher's Use of Interchangeable Responses // *Humanist Educator*, Sep. 1975, nr. 14, 1, p. 3-10

12.ASPY, D., Towards a Technology for Humanising Education. - Champaign, Ilinois: Ilinois Research Press, 1972.-241 p.

13.BACHELARD, G., Aerul şi visele .- Bucureşti, Editura Univers, 2000.- 281 p.

14.BACHELARD, G., Apa şi visele .- Bucureşti, Editura Univers, 1997.- 231 p.

15.BACHELARD, G., Psihanaliza focului .- Bucureşti, Editura Univers,1989.-221 p.

16.BADEA E., Caracterizarea dinamică a adolescentului şi adolescentului (de la 3 la 17/18 ani) cu aplicație la fişa şcolară .- Bucureşti, Editura Tehnică, 1997.-201 p.

17.BAHTIN. M., Le marxisme et la philosophie du langage .- Paris, Ed. De Minuit,1977.- 137 p.

18.BARKER, L., Communication.-New York: Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1984.-438 p.

19.BARNA, A., Autoeducația. Probleme teoretice şi metodologice .– Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1995 .-173 p.

20.BARTHES, R., Mitologii .- Iaşi, Editura Institutul European, 1997 .- 313 p.

21.BAYLON, C., MIGNOT, X., Comunicarea.-Iaşi: Editura Universității „Al. I. Cuza",2000.- 420 p.

22.BĂBAN, A., Consiliere educațională - Gid metodologic pentru orele de dirigenție şi consiliere .- Cluj-Napoca, Imprimeria Ardealul, 2001 .- 287 p.

23.BĂBAN, A., Metodologia cercetării calitative .- Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2002 .- 183 p.

24.BĂBAN, A., PETROVAI D., LEMENI, G., Consiliere şi orientare. Ghidul profesorului .- Bucureşti, Editura Humanitas Educațional, 2001 .- 87 p.

25.BĂLAN, G., Mică filozofie a muzicii urmată de: până la; hotarul dintre muzică şi cuvânt, Bucureşti, Editura Eminescu, 1975 .-314 p.

26.BÂRLOGEANU, L., Psihopedagogia artei .- Iaşi, Editura Polirom, 2001 .- 217 p.

27.BEM, J., Beliefs Attitudes and Human Affairs .- Belmont, Brooks/Cole, 1970 .-165 p.

28.BENVENISTE, E., Problemes de lingvistique general .- Paris, Gallimard, 1966 .- 207 p.

29.BERNAL, J., Ştiința în istoria societății .- Bucureşti, Editura Politică,1964 .- 198 p.

30.BERNSTEIN, B., Studii de sociologia educației .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978 .-147 p.

31.BÎRZEA, C., Arta şi ştiința educației .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică,1995 .- 182 p.

32.BLACKBURN, S., Dicționar de filozofie.- Bucureşti, Editura Univers Enciclopedic, 1999.-469 p.

33.BLAGA, L., Opere. Trilogia cosmogonică .- Bucureşti, Editura Minerva, 1988 .- 514 p.

34.BLAGA, L., Opere. Trilogia culturii .- Bucureşti, Editura Minerva, 1985 .- 478 p.

35.BLAGA, L., Opere. Trilogia cunoaşterii .- Bucureşti, Editura Minerva, 1983 .- 737 p.

36.BLAGA, L., Opere. Trilogia valorilor .- Bucureşti, Editura Minerva, 1987 .- 685 p.

37.BLOOMFIELD, L., Language .- Paris, Hayot, 1970 .- 301 P.

38.BORELLI M., PERRON R., Le systheme des valeurs et la representation de soi // *Psichologie francaise*, 1967, nr.2, p. 238

39.BUNESCU G., Şcoala şi valorile morale .- Bucureşti, Editura EDP, 1998 .- 267 p.

40.BURCU A., DANIELA I., Psihologia cercetării transdisciplinare .- Cluj-Napoca, Editura Argonaut, 2003 .- 248 p.

41.CARAGIALE, I., Momente .- Bucureşti, Editura Minerva, 1981 .- 351 p.

42.CARROL, J., Limbaj şi gândire .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1979 .- 270 p.

43.CĂRTĂRESCU, M., Postmodernismul românesc.-Bucureşti: Editura Humanitas, 1999.- 568 p.

44.CE ÎNSEAMNĂ a consilia personalitatea? / Misionarii Verbiți, Roman-Neamț,1999.- 44 p.

45.CERGHIT, I., Metode de învățământ .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 1997 .- 234 p.

46.CHELCEA, S., Personalitate şi societate în tranziţie .- Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Tehnică, SA,1994 .- 294 p.

47.CHEVALIER, J., Dicţionar de simboluri. Vol I-III .- Bucureşti, Editura Artemis, Vol.I, 1994.- 504 p.; Vol.II, 1995.- 424 p.; Vol.III, 1995 .-535 p.

48.CHOMSKY, N., Reflectxions on Language .- New York, Random House, 1975 .- 398 p.

49.CIZEK E., Essau sur une theorie de l'histoir.-Editura Universităţii din Bucureşti, 1998.-211 p.

50.COASAN, A., PODAR, T., Consiliere şcolară .- Târgu-Mureş, Editura Dimitrie Cantemir, 2002 .- 234 p.

51.COCORADĂ, E., Consiliere psihopedagogică / Universitatea Transilvania Braşov, Colegiul Universitar Pedagogic şi de Filologie, Centrul de Învăţământ la Distanţă – Institutori, Braşov, 2003 .- 177 p.

52.COMPAGNON, A., SEEBACHER J., Cuvinte şi lucruri. În: Spiritul Europei .- Iaşi, Editura Polirom, 2002 .- 358 p.

53.CONSTANTINESCU, C., Probleme sociologice ale educaţiei. Cercetări în domeniul orientării şcolare şi profesionale .- Editura Universităţii din Piteşti, 2003 .- 321 p.

54.COULON, C., Ethnomethodologie et education .- Paris, Presses Universitaries de France, 1993 .- 343 p.

55.CREANGĂ, I., Poveşti. Povestiri. Amintiri.-Bucureşti, Editura Steaua nordului, 2000.- 255 p.

56.CREŢU N., John Dewey ca pedagog / Institutul de arte grafice *Cartea de aur* SAR, 1940 .- 248 p.

57.CRISTEA S., Dicţionar de pedagogie .- Chişinău-Bucureşti, Grupul editorial Litera Internaţinal, 2000 .- 398 p.

58.CROCE, B., Estetica. Privită ca ştiinţă a expresiei şi lingvistică generală .- Bucureşti, Editura Univers,1970 .- 575 p.

59.CUCOŞ, C., Educaţia .- Iaşi, Editura Polirom, 2002 .- 325 p.

60.CUCOŞ, C., Pedagogie .- Iaşi, Editura Polirom, 1996 .- 394 p.

61.DAVE, R., Fundamentele educaţiei permanente .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978 .- 348 p.

62.DAVITZ, R., BELL, S., Psihologia procesului educaţional .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978 .- 287 p.

63.DERRIDA, J. Grammatology .- Baltimore, J. Hopkins Press, 1976 .-158 p.

64.DESCARTES, R., Tratat despre sentimente .- Bucureşti, Editura Iri, 1999 .- 140 p.

65.De VITO, J. Human Communication. the Basic Course .- New York, Harper and Rev. Publishers, 1988 .- 485 p.

66.DEWEY, J., Democrație și educație .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1972 .-337p.

67.DICȚIONAR de pedagogie .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică,1979 .- 481 p.

68.DICȚIONAR de filozofie .- Bucureşti, Editura Univers Enciclopedic, 1994, - 454 p.

69.DICȚIONAR de psihologie .- Bucureşti, Editura Humanitas, 1999,- 886 p.

70.DICȚIONAR enciclopedic .- Chişinău, Editura Cartier, 2002 .- 1696 p.

71.DICȚIONARUL explicativ al limbii române .- Bucureşti, Editura Univers Enciclopedic, 1998.- 1192 p.

72.DICTIONARY of education / Carter V. Good editor .- New York, McGrow-Hill Book, 1979 .- 210 p.

73.DINU, M., Comunicarea: Repere fundamentale .- Bucureşti, Editura Ştiințifică, 1997.-362p.

74.DORON, R., J, Les enveloppes psyhiques .- Paris, Dunod, 2003 .- 282 p.

75.DORON, R., PAROT, F., Dicționar de psihologie.-Bucureşti, Editura Humanitas, 1999.-886p.

76.DRĂGHICESCU, D., Din psihologia poporului român.- Bucureşti, Editura Albatros,1995.- 265 p.

77.DUMITRESCU, A., Limba română. Manual pentru clasa a V-a .- Bucureşti, Imprimeria Coresi, 1992 .- 383 p.

78.DUMITRU, G., Comunicare şi învățare.-Bucureşti, Editura. Didactică şi Pedagogică, 1998.-255p.

79.DURKHEIM, E., Education et Sociologie .-Alcan, 1922 .- 27 p..

80.DURKHEIM, E., Educație şi sociologie .- Bucureşti, Ed. Did. şi Pedagogică, RA, 1980 .- 189 p.

81.DURKHEIM, E., Sociologia. Regulile metodei sociologice .- Filipeştii de Târg, Prahova, Editura Antet, 2003 .- 151 p.

82.ECO, U., Limitele interpretării .- Constanța, Editura Pontica, 1996 .- 411 p.

83.ECO, U., Tratat de semiotică generală, Editura ştiințifică şi enciclopedică .- Bucureşti, Editura Ştiințifică şi Enciclopedică, 1982 .-309 p.

84.ELIADE, M., Jurnal .- Bucureşti, Editura, Humanitas,1998 .- 327 p.

85.EMINESCU, M., Poezii .- Bucureşti, Minerva, 1989. – 205 p.

86.ENESCU, R., Ab urbe conditia. Eseuri despre valoarea omului şi umanismul valorilor .- Timişoara, Editura Facla,1985 .-232 p.

87.ERIKSON, E., Chilhood and Society .- London, Paladin, Grafton Books, 1965 .-153 p.

88.EZECHIL, L., Comunicarea educațională în context şcolar .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2002 .-183 p.

89.FAURE, E., A învăța să fii .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1974 .-380 p.

90.FELDMAN, R., Social Psychology. Theories, research and applications .- New York, McGraw-Hill Book Company, 1985 .- 365 p.

91.FICEAG, B, Tehnici de manipulare .- Bucureşti, Editura Nemira, 1997 .- 278 p.

92.FOUCAULT M., Ordinea discursului. Un discurs despre discurs .- Bucureşti, Eurosong, Book, 1998 .-298 p.

93.FREUD, Z., Les theories des sciences humanies .- Paris, Presse Universitaires de France, 1973 .- 365 p.

94.GAVRELIUC, A., O călătorie alături de „celălalt". Studii de psihologie socială .- Timişoara, Editura Universității de Vest, 2002 .- 342 p.

95.GEORGIU, G., Națiune, cultură, identitate .- Bucureşti, Editura Diogene, 1997 .- 231 p.

96.GHICA, M., Omul poetic pe tărâmul limbajului.-Craiova, Editura Scrisul Românesc, 1989.-239 p.

97.GHIVIRIGĂ, L., Relația profesor-elev în perspectiva lecției moderne .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică,1975 .- 195 p.

98.GIBIN, L., Arta dezvoltării relațiilor interumane.-Bucureşti, Editura Curtea Veche, 2000.-222 p.

99.GÎRLEANU, D., Comunicare şi educație .- Iaşi, Editura. Spiru Haret, 1996 .- 205 .-

100.GLASER, B. Straussa, The Discovery of Groundedtheory .- Chicago, Aldine, 1967.-187 p.

101.GOFFMAN, E, The interaction Order // *America Sociologcal Rewiew*, 1993, nr. 48, p. 1-17

102.GOGA, O., Opere. Poezii .- Bucureşti, Editura pentru Literatură, 1924 .- 277 p.

103.GOLDENSON, R., The Encyclopedia of Human Behavior .- New York, Doubleday & Company, Inc., 1988 .- 396 p.

104.GOLEMAN, D. Inteligența emoțională .- Bucureşti, Editura Curtea veche, 2001 .- 420 p.

105.GRANT, B., GRANT, D., Mişcările, gestica şi mimica profesorului. O analiză a activității neverbale .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1977 .- 150 p.

106.GUSTI, D., Idealul etic şi personalitatea .- Bucureşti, Editura Floarea Albastră, 1998.-275p.

107.GUZETTA, R., Acquisition and Transfer of Empathy by the Parent of Early Adolescents through structured Learning Training // *Journal of Counseling Psychology*, 1976, vol. 23, nr. 5, p. 449-454

108.HABERMAS, J., Conştiință morală şi acțiune comunicativă .- Bucureşti, Editura All, 2000.-127p.

109.HABERMAS, J., Cunoaştere şi comunicare .- Bucureşti, Editura Politică, 1983 .- 239 p.

110.HAYNES, L., AVARY, A., Training adolescence in self disclosure and empathy skills // *Journal of Counseling Psychology*, 1979, vol. 26, p. 526-530

111.HEDGES, P., Personalitate şi temperament .- Bucureşti, Editura Humanitas, 1999 .- 249 p.

112.HERITAGE, J., GOFFMAN E., Garfinkeland Conversatonal Analises. În: Discourse Theory and Practice / Wetherell M. Taylor S. , Yates S., London, Sage and Open Universită, 2001, 241

113.HERSENI, T., Literatură şi civilizaţie. Încercare de antropologie literară .- Bucureşti, Editura Univers, 1976 .- 211 p.

114.HERSENI, T., Cultura psihologică românească .- Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1984 .- 164 p.

115.HODDER, I., The Interpretation of Documents and Material Culture.- London, Handbook of Qualitative Research (ed. N.K. Denzin şi Y.S. Lincoln), Sage, 1994 .- 321 p.

116.HOFFMAN, M., Developmental synthesis of affect and cognition and its implication for altruistic motivation // *Developmental Psychology*, 1975, nr. 11, p. 607-622

117.HOFSTEDE G., Culture's Consequences, International Differences. În: Work - Related Values, Sage Publications, Beverly Hills, London, 1980./257 p.

118.HOGAN, R., Moral Conduct and Moral Character - A Psychological Perspective // *Psychological Bulletin*, 1973, nr.79(4), p. 217-232

119.IACOB, L., Comunicarea didactică. Psihologia şcolară.- Iaşi, Editura Polirom, 1999.- 301 p.

120.ILU Ţ, P., Sinele şi cunoaşterea lui. Teme actuale de psihologie .- Iaşi, Ed. Polirom, 2001.-219 p.

121.ILUŢ, P., Abordarea calitativă a socioumanului .- Iaşi, Editura Polirom,1997 .-180 p.

122.ILUŢ, P., Structuri axiologice. Din perspectivă psihosocială .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1995 .- 159 p.

123.IONESCU, M., Instruire şi educaţie. Paradigme, strategii, orientări, modele .- Cluj-Napoca, Editura Garamond, 2003 .- 440 p.

124.IONESCU SISEŞTI, D., Spiritualitatea omenirii în evoluţie .- Bucureşti, Ed. Odeon, 2001.-171 p.

125.IONESCU, I., Sociologia şcolii. Politici practici şi actori ai educaţiei şcolare .- Iaşi, Editura Polirom, 1977 .-199 p.

126.IORGA N., Istoria învăţământului românesc .- Bucureşti, Ed. Did. şi Pedagogică,1971 .- 197 p.

127.IORGA, N., Frumosul, în concepţia poporului. În: Dreptul la memorie. În lectura lui Bogdan Chimet, Vol. I .- Cluj-Napoca, Editura Dacia,1992 .- 354 p.

128.ISTRATI, P., Ciulinii Bărăganului .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică,1987.- 257p.

129.IVEY A., GLUCKSTERN, E., IVEY, M., Abilităţile consilierului. Abordare din perspectiva microconsilierii, Editura Universităţii din Oradea, 2002 .- 202 p.

130.JAKOBSON, R., Lingvistică generală .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1991.- 388 p.

131.JANIS, I., MAHL, G., KOGAN, I., et al. Personality Dynamics. Development and Assessment . - New York, Chicago, San Francisco, Atlanta: Harcourt Brace and Worl., INC, 1969 .- 859 p.

132.JIGAU M., Consiliere şi orientare. Ghid metodologic .- Bucueşti, Editura Sigma, 2001, 231p.

133.JISA E., MACARIE S., Antologie de texte pedagogice .- Cluj-Napoca, Ed. Accent, 1999 .- 211 p.

134.JOULE, R., BEAUVOIS, J., Tratat de manipulare .- Oradea, Editura Antet, 1997 .-180 p.

135.JOYCE, J., Porteret al artistului în tinerețe .- Bucureşti, Editura, Rao, 1995 .- 284 p.

136.JUNG C., Personalitate şi transfer .- Bucureşti, Editura Teora, 1997 .- 310 p.

137.KANT, Im.., Despre pedagogie .- Bucureşti, Editura Paideia, 2002 .- 231 p.

138.KATZ, L., Contemporany Perspectives on the Role of theMothers and Teachers // *Journal of Early Childhood*, 1982, nr. 7, 1, p.14

139.KING, L., GILBERT, B., Secretele comunicării: Cum să comunici cu oricine, oricând şi oriunde .– Bucureşti, Editura Amaltea, 1999 .-156 p.

140.KOESTLER, A., The Act of Creation .– London, Hutchinson of, 1964 .– 188 p.

141.KOHLBERG, L., Moral Education in the Schools: a Development View // R.Grinder, Studies in adolescence .– London: The Macmillan Company Collier-Macmillan Limitted, 1969 .- 268 p.

142.LEROY, G., Dialogul în educație .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1974.-156p.

143.LIMBA Română. Manual. Clasa a V-a .- Bucureşti, Ed. Did. şi Pedagogică, R.A., 1991.- 284 p.

144.LIPPS, Th., Estetica. Psihologia frumosului şi a artei. Partea a II-a. Contemplarea estetică şi artele plastice. Vol. I .– Bucureşti, Editura Meridiane, 1987 .- 442 p.

145.LOHISSE, J., Comunicarea. De la transmiterea mecanică la interacțiune .- Iaşi, Ed. Polirom, 2002 .- 193 p.

146.LUCA M., Elemente teoretice şi metodice pentru consilierea carierei în şcoală .- Braşov, Editura Universității Transilvania, 2002 .- 151 p.

147.MAIR, J. The community of self. În: Bannister D., New perspectives in Personal Construct Theory. - London, New York, San Francisco: Academic Press, A subsidiary of Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 1977. - p. 125-149

148.MARCUS, S., CATINĂ, A., Stiluri apreciative.- Bucureşti, Ed. Academiei Române, 1980.-149 p.

149.MARIN, C., Teoria educației. Fundamentarea epistemică şi metodologică a acțiunii educative . – Bucureşti, Editura ALL, 1996 .- 144 p.

150.MARIN, C., Procesul instructiv educativ. Instruirea şcolară. Analiză multireferențială .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, RA, 1995 .-147 p.

151.MASLOW, A., Motivation and Personality .- New York, Harper & Row, 1970 .- 311 p.

152.MASLOW, A., A Theory of Human Motivation // *Psychological Review*, 1943, nr.50, p. 370-396

153.MATTELARD, A., MATTELARD, M., Istoria teoriilor comunicării .- Iaşi, Editura Polirom, 2002 .-170 p.

154.MEAD, G., Mind, Self and Society .- Chicago, University of Chicago Press, 1934 .- 169 p. .

155.MEHAN, H., Structuring School Structure // *Harvard Educaţional Rewieu*, 1978, nr. 48/1.II, p.32-64

156.MIHAILĂ, G., Învăţăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Teodosie .- Bucureşti, Editura Minerva,1970 .- 425 p.

157.MIRCEA, C., Intercomunicarea .- Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică,1979 .-159 p.

158.MIROŞ, L., Conştiinţă de sine şi cunoaştere morală. În: Intenţionalitate şi experiment .- Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1996 .- 330 p.

159.MORRIS, C., Fundations of the Theory of Signs. În: O.Neurath, R.Neurath, Carnap and C. W. Morris, Eds. International Encyopedia. Vol I, no, 2 .- Chicago, University oc Chicago, Press, 1938 .- 712 p.

160.MORRIS, C., Wraitings on the General Theory of Signs.- Paris, The Hague, Mouton, 1971.-257p.

161.MUCCHIELLI, A., Arta de a influenţa .- Iaşi, Editura, Polirom, 2002 .- 204 p.

162.MUCCHIELLI, A., Noua psihologie .- Bucureşti, Editura Ştiinţifică,1996 .- 342 p.

163.MUREŞAN, A., Agerimi liceene .- Oradea, Editura Papyrus,1996 .- 46 p.

164.MUREŞAN, P., Culoarea în viaţa noastră .- Bucureşti, Editura Ceres,1987 .- 247 p.

165.MUREŞAN, V., Problemele teoretice şi practice ale orientării şcolare şi profesionale .- Tipografia Universităţii din Timişoara, 1990 .- 217 p.

166.MUREŞAN, V., Competenţa pedagogică în activitatea didactică şi extradidactică .- Timişoara, Editura Mirton, 1997 .- 123 p.

167.MUREŞAN, V., Motivaţia pentru profesiunea didactică în perspectiva educaţiei permanente .- Tipografia Universităţii din Timişoara, 1991 .- 28 p.

168.NARLY, C., Pedagogie generală .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1996 .- 528 p.

169.NEAMŢU, C., Devianţă şcolară. Ghid de intervenţie în cazul problemelor de comportament ale elevilor .- Iaşi, Editura Polirom, 2003 .- 422 p.

170.NEAMŢU, C., Comunicare sau înstrăinare? –Bucureşti, Editura Gnosis, 1998 .- 260 p.

171.NEGRILĂ, I., Repere Psihopedagogice şi metodice / Universitatea de Vest Vasile Goldiş, Arad, Editura Multimedia International,., 2002 .- Vol. I.- 250, Vol. II .- 223 p.

172.NEWCOMB, M., Social psychology .- Holt, Rinehart and Winston. Inc, 1965 .- 286 p.

173.NICLOLA, I., Tratat de pedagogie şcolară .- Bucureşti, Ed. Did. şi Pedagogică, 1996 .- 385 p.

174.NICOLA, I., Pedagogie .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică,1992 .- 296 p.

175.NOICA, C., Cuvânt împreună despre rostirea românească.-Ed. Eminescu, Bucureşti, 1987.-238 p.

176.ORDIN nr. 3064/18.01. 2000 privind orientarea şcolară şi profesională în învăţământul din România /Ministerul Educaţii şi Cercetării, 2000. În: Cadrul legal de funcţionare a cadrelor de Asistenţă Psihopedagogică şi a Activităţii de Orientare Şcolară şi Profesională, Bucureşi, 2000 .- 28 p.

177.ORDIN nr. 3207 din 03.02.1999 cu privire la aplicarea noilor Planuri-cadru de învăţământ pentru învăţământul primar, gimnazial si liceal, începând cu anul şcolar 1999-2000 / Ministerul Educaţii şi Cercetării, 1999.- În: Cadrul legal de funcţionare a cadrelor de Asistenţă Psihopedagogică şi a Activităţii de Orientare Şcolară şi Profesională, Bucureşi, 1999 .- 26 p.

178.OXFORD Advanced Learner's Dictionary of Current English, Edited by Wehmeier S., Sixth edition .- Oxford University Press, 2000 .- 379 p.

179.PARFENE, C., Literatura în şcoală .- Iaşi, Editura Universităţii *Al.I.Cuza* din Iaşi, 1997.- 289p.

180.PARKER, I, Discourse: Definitions and Contradiction // *J.of Philosofical Psihologie*, 1990, nr. 3, p. 189-203

181.PÂNIŞOARA, I.-O., Comunicare eficientă .- Iaşi, Editura Polirom, 2004 .- 331 p.

182.PÂSLARU, Vl., Introducere în teoria educaţiei literar-artistice .- Chişinău, Editura Museum, 2001.- 312 p.

183.PÂSLARU, Vl., Principiul pozitiv al educaţiei .- Chişinău, Editura Civitas, 2003 .- 320 p.

184.PÂSLARU, Vl., Reintegrarea europeană a învăţământului din Moldova // *Didactica Pro*…, 2004, nr. 2, p 20-25

185.PÂSLARU, Vl., BOLOCAN, V., GORAŞ-POSTICĂ, V., HADÎRCĂ, M., Dezvoltarea şi implementarea curriculumului în învăţământul gimnazial. Limba şi literatura română, clasele V-IX // Ghid metodologic .- Chişinău, Grupul editorial Litera, 2000 . 52 p.

186.PAVELCU, V., Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea personalităţii .- Bucureşti, Editura. Didactică şi Pedagogică, 1982 .- 380 p.

187.PAVELCU, V., Drama psihologiei. Eseu asupra constituirii psihologiei ca ştiinţă .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1972 .- 334 p.

188.PĂUN, E., Sociopedagogia şcolară .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1982.- 234 p.

189.PĂUN, E., Şcoala - abordare sociopedagogică .- Iaşi, Editura Polirom,1989 .-170 p.

190.PEIRCE, C., Collected Papers. (Mass), Vol. I-IV.- Cambridge, C. Patartshorne and P. Weiss, 1931-1935 .- Vol.I.- 324 p.; Vol.II.- 476 p.; Vol.III.-387 p.; Vol. IV.- 415 p.

191.PELT, N., Secretele comunicării .- Târgu Mureş, Editura Pioneer, 1999 .- 283 p.

192.PERETTI, De A., LEGRAND, J.-A., BONIFACE, J., Tehnici de comunicare .- Iaşi, Editura Polirom, 2001 .- 391 p.

193.PERETTI, De A., Organiser des formation .- Paris, Hachette, 1991 .- 187 p.

194.PETRE, A., Opere sociologice, Vol. I .- Bucureşti, Editura Academiei,1973.- 467 p.

195.PETROMAN, P., Educarea comunicării – obiectiv fundamental al educaţiei // Coloana infinitului, 2000, anul III, Vol. I, nr. 21-22, p.42-44 (Timişoara)

196.PIAGET, J., Studii de psihologia dezvoltării .- Bucureşti, Ed. Did. şi Pedagogică, 1974 .- 307 p.

197.PIAGET, J., Psihologie şi pedagogie. Răspunsurile marelui psiholog la problemele învăţământului .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică,1972 .- 161 p.

198.PICĂ, A., PĂCURARIU, A., Consilierea – soluţie pentru integrarea socio-profesională a tinerilor / I.S.J., Sibiu, 2002 .- 62 p.

199.PLANCHARD, E., Pedagogie şcolară contemporană .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1992 .- 228 p.

200.PLOSCA M., MOIS A., Consiliere privind cariera .- Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2002.-111 p.

201.POPESCU-NEVELEANU, P., Psihologie. Manual pentru clasa a IX-a .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1990 .-191 p.

202.POTTER, J., WETHERELL, M., DiscourseAnalzsis in Rethinking Methods. În: Psychology. Eds, 1999 .- 312 p.

203.PRELICI, V., A educa înseamnă a iubi .- Bucureşti, Ed.. Didactică şi Pedagogică, 1997 .- 247 p.

204.PROGRAMA activităţii educative. Aprobată cu nr. 10768/23.09, 1994 / România, Ministerul Învăţământului, 1994 .- 127 p.

205.PURKEY, W., Self-concept and school achievement .- USA: Prentice-Hall, 1970 .- 324 p. .

206.RALEA, M., HARRITON, T., Sociologia succesului .- Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1962.-215 p.

207.RĂDULESCU-MOTRU,C., Etnicul românesc .- Bucureşti, EdituraAlbatros, 1996 .- 214 p.

208.REBER, S., The Penguin Dictionary of Psychology .- London, Penguin, 2001 .- 340 p.

209.REBOUL, O., Les valeurs de l'education .- Paris, Press Universitaries de France, 1992.-387 p.

210.RIBOT, Th., Psihologia conceptelor .-Bucureşti, Editura I.R.I., 2002 .- 218 p.

211.RICOEUR, P., Temps et recit .- Paris, Seuol ;Vol. I, 1983.-343 p.; Vol. II, 1984.- 387 p.; Vol. III, 1985 .- 407 p.

212.ROCO, M., Creativitatea individuală şi de grup .- Bucureşti, Editura Academiei, 1979 .-156 p.

213.ROGERS, C., Developpemenet de la personne .- Paris, Dunod, 1966 .- 278 p.

214.ROGERS, C., Freedom to Learn .- Columbus, OH: Merrill, 1969 .- 312 p.

215.ROGERS, C., On Becoming a Person .- Boston New York: Houghton Mifflin Company, 1995.- 420 p.

216.ROKEACH, M., The Nature of Human Values .- New York, Free Press,1973 .- 326 p.

217.ROKEACH, M., Understanding Human Values .- New York, Free Press, 1979 .- 217 p.

218.ROTARIU, T., Metode şi tehnici în sociologie .- Cluj, Editura Universităţii, 1991 .-164 p.

219.ROTARIU, T., ILUT, P., Ancheta sociologică şi sondajul de opinie.- Iaşi, Ed. Polirom,1997.-215 p.

220.ROTARU, A., Consiliere şi orientare .- Craiova, Editura Arves, 2002 .-124 p.

221.SALADE, D., Dimensiuni ale educaţiei .- Bucureşti, Ed.. Didactică şi Pedagogică, 1998 .- 230 p.

222.SAUSSURE, F., Curs de lingvistică generală .- Iaşi, Editura Polirom, 2004 .- 352 p.

223.SAUCAN, D.-Ş., Specificitatea comunicării didactice în contextul comunicării interumane. În : Competența didactică .- Bucureşti, Editura ALL Pedagogic, 1999, p.173

224.SCHAUMB, H., ZENKE, G., Dicţionar de pedagogie .- Iaşi, Editura Polirom, 2001 .- 289 p.

225.SCHIFIRNEŢ, C., Sociologie .- Bucureşti, Editura Comunicare.ro, Bic, 2002 .- 234 p.

226.SCHIFIRNEŢ, C., Generaţie şi cultură .- Bucureşti, Editura Albatros, 1985 .- 345 p.

227.SCHOPENHAUER, A., Asupra înțelepciunii în viață .- Chişinău, Editura Enciclopedică Gheorghe Asachi, 1994 .- 252 p.

228.SEARLE, J., Realitatea ca proiect social .- Iaşi, Editura Polirom, 2000 .- 321 p.

229.SIEBERT, H., Învățarea autodirijată şi consilierea pentru învățare .- Bucureşti, Institutul European, 2001 .- 271 p.

230.SILLAM, Y.,Dicţionar de psihologie/Larousse.-Bucureşti, Ed. Univers Enciclopedic,1996.- 385p.

231.SILVERMAN, D., Interpreting Qualitative Data .- London, Sage, 1993 .-127 p.

232.SIMION, E., Limba şi literatura română. Clasa a IX-a .- Bucureşti, Editura Corint, 2004.-288 p.

233.SLAVICI, I., Moara cu noroc şi nuvele .- Bucureşti, Editura, RAI,1998 .- 301 p.

234.SLAVICI, I., Proză, poveşti, nuvele. Mara .- Bucureşti, Editura Cartea Românească, 1997.- 535 p.

235.SOETZEL, J., Les valeurs du temps present une enquete europeenne.-Paris, Puf, 1983 .-158 p.

236.STANCIU, I. GH., NICOLESCU, V., SACALIS, N., Antologia pedagogiei americane contemporane .- Bucureşti, Editura. Didactică şi Pedagogică, 1971 .- 215 p.

237.STANCIU, I., Şcoala şi doctrinele pedagogice în secolul XX .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 1995 .- 257 p.

238.STANCU, V., Spiritul universal al culturii române .- Iaşi, Editura Cronica, 2002 .- 247 p.

239.STATI, S., Călătoria lingvistică în țara muzelor .- Bucureşti, Editura Ştiințifică, 1967 .- 287 p.

240.STĂNCIULESCU, E., Sociologia educaţiei familiei .- Iaşi, Editura Polirom, 1997 .- 179 p.

241.STHAL, P., Familia şi şcoala. Contribuția la sociologia educației .- Bucureşti, Editura Paideia, Colecția Ştiințe sociale. Determinarea funcției sociale a moralei, 2002 .- 167 p.

242.STOICA Ş., Etos şi contemporaneitate .- Bucureşti, Editura Ştiințifică, 1971 .- 251 p.

243.SZABO, L., Libertate şi comunicare în lumea presei. Principii, norme, reguli .- Timişoara, Editura Amarcord,1999 .-197 p.

244.ŞCHIOPU, U., Dicționar de psihologie .- Bucureşti, Editura Babel, 1997 .- 740 p.

245.ŞOITU, L., Pedagogia comunicării .- Iaşi, Institutul European, Universitaria, seria Psiho-Pedagogie, 2001 .- 280 p.

246.THOMAS, J., Marile probleme ale educației în lume .- Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică,1977 .-142 p.

247.TOCARCZUK, O., Călătoria oamenilor cărții .- Iaşi, Editura Polirom, 2001 .- 200 p.

248.TOFFLER, A., Al treilea val .- Bucureşti, Editura Politică, 1983 .- 687 p.

249.TOMŞA, Gh., Dicționar de consiliere şi orientare .- Bucureşti, Editura Credis, 2000 .- 376 p.

250.TOMŞA, Gh., Consiliere şi orientare în şcoală .- Bucureşti, Casa de Editură şi Presă Viața Românească, 1999 .- 255 p.

251.ȚAPU, C., Dicționar de psihologie şi psihopatologie .-Ploieşti, Editura Premier, 2003 .- 161 p.

252.VASILE, M., M. Bahtin. Discursul dialogic .- Bucureşti, Editura Atos, 2001 .- 143 p.

253.VĂIDEANU, G., Educația la frontiera dintre milenii.-Bucureşti, Editura Politică, 1988.- 213 p.

254.VIANU, T., Arta prozatorilor români .- Bucureşti, Editura Minerva,1988 .- 382 p.

255.VLADIMIR, A. GH., CIOFU, I., Sugestie şi sugestiabilitate. Aspecte psihologice şi psihofiziologice .- Bucureşti, Editura Academiei, 1982 .-347 p.

256.VLĂSCEANU, L., Metodologia cercetării sociale. Metode şi tehnici .- Bucureşti, Editura Ştiințifică şi Enciclopedică, 1986 .- 165 p.

257.VLĂSCEANU, L., Politica socială în domeniul educației. În: E.Zamfir, C.Zamfir, Politici sociale. România în context european .- Bucureşti, Editura Alternative, 1995, p.213

258.VRĂJMAŞ, E., Consilierea şi educația părinților .- Bucureşti, Editura Aramis, 2002 .-176 p.

259.VYGOTSKY, L., Thought and Language. Translation newly revised by Alex Kozulin .- Cambridge, MA: MIT Press, 1986 .- 265 p.

260.WATZLAWICK, P., Pragmatics of Humman Communication .- New York, W.W. Norton and Company Inc., 1967 .- 169 p.

261.WIDDOWSON, H.,Teaching language of communication.-Oxford University Press, 1978.- 431p.

262.YUNG, C., Arhetipurile şi inconştientul colectiv .- Bucureşti, Editura Trei, 2003 .- 598 p.

263.YUNG, C., Personalitate şi transfer .- Bucureşti, Editura Teora, 1997 .- 310 p.

264.ZAMFIR, C., VLĂSCEANU, L., Dicționar de sociologie.-Bucureşti, Editura Babel, 1993.-405 p.

265.ZLATE, M., Cine sunt eu? O probă de cercetare şi cunoaştere a eului şi personalității // *Revista de psihologie*, 1989, 4, p. 334

266.ZURCHER, L.A., The Mutable Self .- Beverly Hills, California, Sage, 1977 .- 154 p.

A N E X E

Anexa 1. Exercițiul formativ. **Apud Proiect DESLO, Teachers as learners**, **Viarregio, Italia, 2004**

Exercițiu de formare cu rol de formare de competențe, ca metode am folosit problematizarea, exercițiul, jocul de rol şi ancheta.

Realizarea exercițiului formativ a fost conceput în două direcții:

- cu elevii din şcoală – exercițiu formativ de lungă durată, aflat în desfăşurare.

- cu profesorii aflați la un Simpozion pe problema Interdisciplinarității, eveniment organizat de Casa Corpului Didactic, Cluj , eveniment care a avut loc în data 29. 05. 04 – exercițiu formativ de scurtă durată.

Exercițiul formativ a avut ca pretext participarea la un curs desfăşurat în localitatea italiană Viarregio, cu tema Teachers as learners. Redau în cele ce urmează experiența asimilată la una din orele de curs.

Exercițiul a presupus desfăşurarea unor activități practice, la clasă, care au implicat folosirea unui materialul teoretic, cu privire la conceptul, natura, funcțiile, mecanismul, caracteristicile consilierii, raportate la criteriile de evaluare a relației de comunicare profesor-elev; consiliat – elev/grup.

A. Exercițiu de constatare. Chestionar pentru profesorii consilieri

Problema mea nr. 1 este (*Cum să eficientizez activitatea didactică/consiliere?; lipsa de motivație a elevilor pentru disciplina X...*) (C.T, S.V., M.M)

Paşii pe care îi urmez în rezolvarea problemei mi-au fost sugerați de:

- cursuri universitare în specialitate (C.M)……

- cursuri postuniversitare (A.F)……..

- programe de formare naționale (S.V., E.B, C.M)……..

- experiența dobândită prin activitatea didactică unde includem o activitate de diseminare Program DESLO. (A.F)

Exercițiu de evaluare. Chestionar pentru profesorii consilieri

Problema mea nr. 1 este…….

Paşii pe care îi urmez în rezolvarea problemei mi-au fost sugerați de:

- cursuri universitare în specialitate……

- cursuri postuniversitare……..

- programe de formare naționale……..

- experiența dobândită prin activitatea didactică unde includem o activitate de diseminare Program DESLO.

Paşii pe care îi urmez în rezolvarea problemei sunt:

1. Fiecare participant se gândeşte le o metodă proprie de predare învățare/consiliere
2. Vizionarea casetei cu secvențele decupate din film pentru prima dată
3. Comentarea secvențelor şi discutarea tehnicilor aplicate în respectiva activitate
4. Vizionarea casetei cu secvențele decupate din film pentru a doua oară
5. Ce au ales şi ce au respins participanții din respectivele tehnici sau metode

Analiza cantitativă a scos la iveală că participanții au apreciat tehnicile prezentate, mai puțin cea tradițională, cea cu pedeapsa, şi au recunoscut, în munca domniilor lor, pe unele dintre acestea. Cu toții au fost de acord că învățarea prin exercițiu este cea mai practicată. La modul cel mai realist, fiecare dintre metode este practicată de către cadrul didactic/consilier. Dacă în activitatea de consiliere frica de ceva sau de cineva nu se regăseşte, s-a recunoscut că elevii mai au, încă mentalitatea învățării de frică, chiar şi la vârsta adolescenței. Frica poate lua diverse aspecte: frica de un profesor prea exigent, de frica notei, de frica părinților, de frica unei posibile corigențe etc.

Tehnici şi metode folosite de alții în rezolvarea unor probleme similare se găsesc în:

1. următoarea carte: CD, (*Cursuri universitare, lucrări de specialitate, CD DESLO*)…
2. în Raportul activității educative a MEC
3. in modele de cursuri opționale…

Fazele precise pe care le voi pune în practică după consultarea acestui model de curs sunt:

1. *paşii după* modelul strategiei *microconsilierii: de focalizare şi de influențare*……

2……

3……

Data verificării…….. (după o lună)

Evaluarea progreselor făcute :

- satisfăcător
- mai este nevoie de timp
- nesatisfăcător
- trebuie schimbate metodele
- alte soluții…….

Model pentru *Fişă de observare*

Profesor diriginte: cu sprijinul profesorului consilier, familiei adolescentului, colectivului didactic

1. Informații generale: număr de elevi (fată, băiat, originea socială ; starea sănătății ; situația la învățătură (media generală, media generală la disciplinele fundamentale); elev cu aptitudini deosebite ; elevi cu probleme deosebite; starea de disciplină a lui, perspectiva lui.

2. Dinamica adolescentului: totalitatea transformărilor care au avut loc în interiorul lui pe parcursul unui an şcolar; scopul imediat şi de perspectivă al acestuia

3. Specificul adolescentului în calitate de membru al unui microgrup social: climatul socioafectiv/microgrupuri formate, rolul lui; raportul dintre el şi alții: de coincidență, de colaborare, de opoziție; norme şi valori propagate la nivelul clasei.

4. Concluzii: starea psihosocială a subiectului exprimată printr-un: a. *calificativ* şi b. *caracterizare*: la nivelul succesului şcolar, apreciat în raport cu posibilitățile maxime minime; la nivelul disciplinei ; la nivelul profilului socio-moral conturat; la nivelul liniei de perspectivă.

B. Exercițiu de formare

Suport C.D. Proiect DESLO

Exemplul1. Secvență din filmul *Liam*, ataşat chestionarului. Aceasta trimite la o situație de consiliere cerută de răspunsul unor elevi la o metodă de învățare coercitivă *învățatul de frică*. Profesorul are deplină putere asupra elevilor, iar metoda prin care îşi desfăşoară activitatea de predare este frica. Iată-o: *Poate cineva să-mi spună ce este păcatul*? Răspunsul nu vine din partea elevilor, aşa cum ne-am fi aşteptat, ci din partea profesorului: *Păcatele conduc cuiele în mâinile lui Isus Christos*! *De fiecare dată când păcătuieşti sporeşti suferințele lui Christos*.

Exemplul 2. Secvență de filmul *I Soliti Ignoti*, ataşat chestionarului, se referă la *învățarea prin succesiune*: teorie-practică. Învățarea pasivă, ce presupune metoda prelegerii, este dublată de una activă, de cooperare cu un scop practic. Secvența de film dezvoltă o situație în care un spărgător de seifuri predă o lecție mai puțin experimentaților săi tovarăşi. Ideea este următoarea. Fiecare cutie de valori diferă una de cealaltă. Unele sunt triunghiulare, altele circulare. De asemenea, şi sistemul de închidere este diferit: unele sisteme blochează tot, sunt ermetice, dar cu o singură încuietoare. Altele au trei sau patru încuietori, dar numai una contează. Situația de învățare apare în momentul în care elevii „hoți" trebuie să învețe cum pot recunoaşte încuietoarea potrivită. Aceasta este cea prin care dacă foloseşti un tub de apă, nu permite trecerea apei prin ea. Filmul ne permite o paralelă cu situația de consiliere: respectiv: predare-învățare. Fiecare metodă este unică, după cum fiecare elev este unic. Teoria la care se apelează este una solidă: metoda practicată de cel mai renumit spărgător. Ceea ce trebuie noi să înțelegem de aici este că fiecare profesor consilier trebuie să aleagă metoda cea mai bună: „Țineți minte…singura metodă absolut sigură este cu un ferăstrău circular". De aici se trece la un exemplu practic „cu un seif de exercițiu", spune profesorul. Secvența aceasta întăreşte importanța exercițiului în procesul de învățare. Dacă exersezi, reuşeşti.

Exemplul 3. Secvența din filmul *Karate kid*. În această secvență, profesorul de Karate îl învață pe discipolul său două lucruri. Primul spune că important este ca într-o competiție să participi, nu neapărat să învingi: *Câştigi, pierzi, nu contează*! *Câştigi respect dacă te lupți bine*. Puse în practica şcolară,

aceste cuvinte se traduc prin: *Nu trebuie să fii neapărat olimpic, sau cel mai bun, important este să reuşeşti să te faci remarcat printr-o documentare solidă, prin informațiile acumulate, prin respectul față de învățătură, față de ceilalți*.

Cel de-al doilea lucru predat este sintetizat într-un exemplu concret de viață: *Dacă mergi pe drum pe partea dreaptă este sigur, dacă mergi pe drum pe stângă, este de asemenea sigur, dar dacă mergi pe mijloc, mai devreme sau mai târziu eşti strivit ca un strugure*. Că profesorului/consilierului trebuie să i se acorde deplina încredere şi că povața sa nu trebuie pusă sub semnul întrebării ne-o demonstrează tot profesorul de karate. De aceea în relația Elev-profesor, consilier-consiliat trebuie să existe un pact: *Îți promit că îți predau karate. Asta este partea, meseria mea. Tu îmi promiți că înveți. Eu îți spun. Tu faci. Fără întrebări*. Când elevul consimte la aceasta, activitatea poate să se deruleze. Atunci profesorul îi solicită elevului să spele toate maşinile şi apoi să le lustruiască după modelul: *Lustruieşti cu mâna dreaptă, apoi cu stânga şi repeți*. Aşadar, ce-a de-a doua învățătură este aceea prin acțiune. Faci, nu întrebi, înveți prin repetare. Există lucruri pe care trebuie să le faci şi să le repeți, nu neapărat să ştii cum să le faci, de aceea şi în consiliere este important să ştii ce să faci, ce metodă să aplici.

Exemplul 4. Secvența din filmul *Good fellas*. Din secvența filmului se învață că două lucruri sunt importante în viață: niciodată să nu-ți torni prietenii. Să ții gura închisă întotdeauna. În ideea că o consiliere sau învățătură trebuie să-ți facă plăcere, am asociat ideea cu filmul *The Commitment*. În anumite contexte, care sunt legate de emoții afective puternice, rămâi cu amintiri de lungă durată. Asociezi învățătura cu ceva plăcut, senzual. Trompeta mea a fost întotdeauna Gina Lolobrigida. Elevul poate asimila sau introduce ceva în comportament, făcând asocieri cu ceva plăcut, senzual. Succesul învățării/consilierii constă în: atitudine.

Exemplul 5. Secvența de film *Sisters Act*. Exercițiul din film solicită un efort de imaginație. I se cere subiectului că se află într-o încăpere plină de oameni care fac gălăgie. Acestora li se adaugă ospătarii care servesc şi fac zgomote cu vesela. Vocea trebuie să treacă însă dincolo de zgomot, peste întregul vacarm şi să se facă auzită în spatele vacarmului: *Soră, dă-mi un do…ține minte asta când cântăm. Asta numim noi un do cu atitudine. De asta avem nevoie . Trebuie să pui atitudine în tot ceea ce cânți.* Aşadar, transpusă în practică, povestea călugăriței cu cântatul poate accentua rolul, însemnătatea atitudinii pe care o are profesorul/educatorul, precum şi atitudinea pe care o are consiliatul. Se mai introduce ideea de grup, corul. În acest context, al corului, grupului, de învățat este următorul lucru: *Trebuie să vă ascultați una pe alta dacă vreți să fiți un grup*.

Exemplul 6. Concluzia o realizăm dintr-o ultimă secvență de film *Patch Adams*. Ideea este că atât în activitatea de consiliere, cât şi în cea de învățare, este să vezi dincolo de ceea ce se vede. A vedea dincolo de aparență, dincolo de superficial sau de concret, real constă în succesul unei activități . Ideea este că dacă te concentrezi pe o problemă nu poți să vezi soluția. Consilierul sau profesorul trebuie să

vadă dincolo de ceea ce ceilalți nu pot sau nu vor să vadă, din cauza fricii sau pentru că se conformează la un principiu sau o lege; după cum şi profesorul trebuie să vadă dincolo de disciplina sa, la fel cum discipolul reuşeşte să vadă dincolo de cele patru degete ale maestrului şi să dea răspunsul corect la întrebarea: *Câte degete vezi*?. Răspunsul corect este 8 nu 4 . Răspunsul corect vine ca urmare a faptului că discipolul reuşeşte să pornească de la un lucru concret. El reuşeşte să lipească paharul fisurat prin care curgea cafeaua peste lucrările maestrului, stârnind astfel încrederea maestrului.

C. Exercițiu de evaluare

Un alt pas a solicitat elaborarea şi completarea de chestionare. Astfel, profesorii au primit chestionare tip, privind pregătirea, realizarea şi analizarea situațiilor de comunicare pornind de la nişte secvențe de film, prezentate în anexă şi pe suport video/CD. Scopul acestora a fost de a asigura evaluarea/feedback-ul caracteristicilor cursului.

Proiect DESLO (Developing European Schools into Learning Organization)

Nume:

Instituția de învățământ:

Specialitate:.

Vă rugăm să completați tabelul cu răspunsurile pe care le considerați adecvate:

Filmul	***Care este secvența pe care o identificați cu propriul stil de consiliere?***	***Pe care dintre secvențe nu o identificați în stilul de consiliere?***	***Argumentați fiecare opțiune aleasă***	***Ce repere importante ați desprins din fiecare secvență?***
Liam				
I Soliti Ignoti				
Good fellas				
Karate Kid				
The Commitment				
Sister Act				
Patch Adams				

Data verificării…….. (după o lună)

Evaluarea progreselor făcute :

- satisfăcător
- mai este nevoie de timp
- nesatisfăcător
- trebuie schimbate metodele
- alte soluții…….

Anexa 2. Atitudinile adolescenților față de valori

***Chestionar*: *De unde vă sunt cunoscute valorile enumerate în tabelul de mai jos: familie, biserică, şcoală, media/internet, cărți, filme, nu ştiu/nu răspund*?

	Familie	Biserică	Şcoală	Media / Internet	Cărți	Filme	NŞ/NR
Valori materiale şi fizice: sănătate, confort, securitate							
Valori economice: productivitate, eficacitate							
Valori morale: onestitate, echitate							
Valori sociale: filantropie, politețe							
Valori politice/civice: libertate, dreptate, egalitate, toleranță							
Valori estetice: frumusețe, simetrie, armonie							
Valori religioase / spirituale: milă, puritate, iubire, iertare							
Valori intelectuale: inteligență, claritate							
Valori profesionale: considerație, reuşită profesională							
Valori sentimentale: dragoste							

Anexa 3. Modelul *Călători şi călătorii* în consilierea şi orientarea şcolară în cadrul educației lingvistice şi literare

Folosirea *sugestiei* este una dintre tehnicile cu rezultate pozitive în obținerea unui anume lucru încă din cele mai vechi timpuri. Sugestiile directe şi indirecte pot induce atitudini şi preocupări noi, speranțe sau, dimpotrivă, suspiciuni şi îndoieli. La început, sugestia a fost utilizată în scopuri curative, fapt despre care mărturiseşte *Papirusul Evers*. Faptul este confirmat şi de religia creştină care sugestionează prin afirmații gen: *Îndrăzniți, eu am biruit lumea* [Cf. *Biblia*]. În epoca modernă, sugestia este un proces specific de comunicare, în care rezultatul acceptarea cu convingere a propoziției comunicate, deşi lipseşte o bază logică adecvată de acceptare.

Folosirea călătoriei literare în actul de creație induce în organismul elevului starea de linişte interioară, provoacă libertatea imaginației de a construi lumea metafizicului, a autoreflexiei [182], sau chiar de a stabili ingredientele necesare pentru a putea trăi fericiți. Este posibil şi exercițiul imaginării unei lumi nedorite, acțiune care îi învață pe elevi să prevadă eşecurile şi decepțiile. Experiențele „trăite" pot fi consemnate într-un *Jurnal de călătorie*.

Călătoria în somn şi în vis. Odihna activă/simulată se foloseşte în scopul recuperării stării de oboseală şi încordare acumulată de către elevi în timpul orelor de curs şi vine în sprijinul redobândirii/stimulării inspirației. În cazul orelor de creație, o tehnică deosebită se dovedeşte a fi aceea a „somnului", care se realizează prin simularea actului real. Durata exercițiului este de 3-5 minute. Pentru acest interval de timp li se sugerează elevilor să „*viseze*" la călătoria ideală; să „*viseze*" la locuri şi lumi pe care ar vrea să le exploreze; să „*viseze*" la momentul când vor deveni adulți etc. Exercițiul ne permite trecerea spre „*întâlnirea*" cu poeții şi scriitorii romantici. Aceştia au în crezul lor ideea de visare. Nemulțumiți fiind de realitatea obiectivă, încearcă să o depăşească, să evadeze din ea şi una din căile de evadare este visul. Parafrazându-l pe V.Hugo cu *Ecoul sonor al veacului său, poetul trebuie să fie şi* ***călăuza*** *acestuia spre ideal*, profesorul de LLR trebuie să fie *călăuza* elevilor săi spre a-şi îndeplini visul. Ocolind ceea ce este trecător, el le va arăta marele drum spre ideal. Astfel, elevii evadează din prezent în trecut sau în viitor, din spațiul cunoscut spre un spațiu fără contururi clare, condiție indispensabilă receptării/creării cronotopului (a spațiului şi timpului) artistic. Acestei activități se potrivesc operele scriitorilor romantici. Noi am antrenat în cercetarea noastră pe:

Novalis, cu romanul *Henrich von Ofterdingen* şi pe M.Eminescu, cu poemul *Floarea albastră* şi nuvela *Sărmanul Dionis*;

- G.G.Byron,cu drama *Cain* şi pe Eminescu cu poemul *Luceafărul*;

- Al.Macedonski, cu poemul *Noapte de decemvrie* şi pe St.A.Doinaş, cu *Mistrețul cu colți de argint,* precum şi pe

- P.Istrati, cu romanul *Ciulinii Bărăganului*.

Elevii vor afla, cum în basm şi în vis, Novalis găseşte lumea perfectă pentru a trăi. El se cufundă în mit şi odată cu sine purcedem şi noi în această aventură. Elevilor li se solicită să pornească alături de protagonistul romanului, Henrich, un *alter ego* al artistului, în călătoria descoperirii „*florii albastre*". Metoda folosită este visul. Eroul romantic zăreşte floarea în vis şi de atunci este atras necontenit de această împărăție de glasuri care se găsesc în sufletul său: *Mi-e dor să văd floarea albastră. Ea îmi stăpâneşte veşnic gândurile, şi nu pot să scriu sau să cuget despre altceva*.

Un alt exercițiu pe aceeaşi temă ne este prilejuit de M.Eminescu, care, aflat tot în căutarea „*florii albastre*", ajunge la concluzia: *…totuşi este trist în lume*. Elevii pot să dezbată pe problema: de ce poetul a ajuns la această concluzie.

Pentru a doua propunere – Byron şi Eminescu – sarcina de lucru vizează o comparație: zborul lui Cain însoțit de Lucifer în *genunea văzduhului*, şi cel al Luceafărului, care zboară în spațiul intergalactic spre Demiurg în dorința de a obține de la acesta dezlegarea de nemurire (*Tabelul 17*).

Pentru eroul lui P. Istrate, Matache, visul înseamnă *a cuteza*. Copilul revoltat de sărăcia în care se zbăteau, el şi familia sa, se entuziasmează de universul fascinant reprezentat de Câmpia Bărăganului. Acesta contempla fascinat un răsărit de soare de pe câmpia încremenită, care-l făcea *să treacă în altă lume*, admira razele strălucitoare reflectate în miile de ciulini cenuşi, iar pentru copilul dornic de visare, boabele de rouă nu sunt altceva decât *diamante violacee*, pe care le atinge cu degetele sau le culege cu vârful limbii. Tărâmul acesta şi ciulinii îi creau universul compensativ care să-i satisfacă nevoia de depăşire a condiției de trai mizer: *voiam să alerg şi eu cu vântul şi cu ciulinii, s-alerg, să scap de apa asta care făcea să-mi putrezească picioarele, de peştele pe care-l strângeam de pomană* [128]. Eroul este însetat de poveşti, în stare *să-i dea ghes la visat, la cuteza* [Ibidem]. Modelul său era Matei, un consătean plecat o dată cu ciulinii şi ajuns negustor bogat în Bucureşti. Cu toate acestea, băiatul recunoaşte că nu visa la nici o mărire. Visa, atât. De aici realismul visului său, spre deosebire de exemplele menționate mai sus.

Elevilor li se solicită să comenteze cele două tablouri înfățişând călătoria eroilor.

O altă călătorie, la care elevii sunt invitați să participe, este cea oferită de către două ființe superioare însetate de absolut. Prin intermediul visului, acestea au posibilitatea transcenderii. Viziunea „mistrețului", pe care o are poetul în *Mistrețul cu colți de argint*, înseamnă un sfârşit, urmat de un sfârşit al unei existențe tragice închinate unui ideal: *Dar visu-i nu este vis omenesc/ Şi poamele de-aur lucesc – strălucesc – / Iar alba cetate rămâne nălucă*. Şi un nou început, deoarece în cadrul acestui vis, Emirul transcende vieții pământeşti pătrunzând în Meka cerească. Emirul îşi urmează idealul până la moarte fără a se abate de la etica sa de om superior. Meka rămâne simbolul perfecțiunii. Mirajul cetății preasfinte devine o obsesie. Cetatea sfântă îl cheamă spre ea pe Emir cerându-i simțirea şi ființa, ca în

Tabelul 1

Cain – Byron	*Lucefărul* – Eminescu
Lucifer:	Porni Luceafărul. Creşteau
Să ne-avântăm şi	În cer a lui aripe,
Să plutim	Şi căi de mii de ani treceau
Pe aripile noastre tari şi mândre.	În tot atâtea clipe.
Cain:	
Ah, cum tăiem azurul! Stele-mii	Un cer de stele dedesubt,
Rămân în urma noastră. Dar pământul?	Deasupra-i cer de stele –
Pământul unde-i? Fă să-l pot vedea;	Părea un fulger ne-ntrerupt
Căci sunt din el făcut.	Rătăcitor prin ele.
Lucifer:	
E hăt, departe,	Şi din a chaosului văi,
Mai ne-nsemnat în univers ca tine.	Jur împrejur de sine,
Parcă scad, fugind,	Vedea, ca-n ziua cea dintăi,
Luminile, de mine. Pân-acum,	Cum izvorau lumine;
Pe cât ne-apropriem, creşteau mereu	
Ca nişte lumi.	Cum izvorând îl înconjor
…….	Ca nişte mări, de-a-notul…
Ce stranie-i lumina!	El zboară, gând purtat de dor,
Nici urmă nu-i de soare, lună, stele,	Pân piere totul, totul;
Ba chiar şi-albastru-mpurpurat al nopţii	
Se schimbă-ntr-un amurg posac şi totuşi	Căci unde-ajunge nu-i hotar,
Eu văd gigante forme-ntunecate	Nici ochi spre a cunoaşte,
……	Şi vremea-ncearcă în zadar
Asemenea unor ape uriaşe	Din goluri a se naşte.
Cu brâie de lumină-nscrise, lumi	
Care-n plutirea lor, mi se părea	Nu e nimic şi totuşi e
Că seamănă adesea cu pământul.	O sete care-l soarbe,
	E un adânc asemene
	Uitării celei oarbe.

Zborul lui Cain vs. Zborul Luceafărului

orice act de creație perfectă. Ea reprezintă simbolul idealului greu de atins prin care ființa umană este nevoită să conştientizeze, lucid, tragismul existenței, simbolizat în poem de „pustia" plină de jar. Tot în această călătorie, elevii au posibilitatea să descopere un mesaj etic, să discearnă între binele simbolizat de imaginea Emirului care alege *calea cea dreaptă* şi răul simbolizat de imaginea lui pocitan, care alege *calea ocolită*.

Prin intermediul visului, imaginația cunoaşte o formă maximă de libertate. Astfel, elevii vor putea face călătoria pe care şi-o doresc, împlinindu-şi visul.

<u>*Călătoria prin intermediul culorilor*</u>. Culoarea reprezintă un pas important înspre cunoaşterea lumii şi în cunoaşterea de sine. Această tehnică ar putea reprezenta şi un pas în dezvoltarea imaginației, a creativității în materie de proză şi vers. Ea poate fi folosită la începutul lecției sau pe întreg momentul orei şi chiar în evaluare, unde elevii pot aprecia răspunsurile corecte prin cartonaşe de culoare verde, iar

răspunsurile greşite vor putea fi sancționate prin ridicarea cartonaşelor galbene. Exercițiile solicitate elevilor pot fi formulate astfel:

- să vorbească despre ce culoare predomină în lumea în care au ajuns şi ce stare le transmite o anumită culoare: roşul = pasiune, apus/răsărit de soare; căldură; inimă etc.;

- să îşi aleagă o culoare cu care să coloreze o coală albă şi pe care să o păstreze în față atâta timp cât durează concentrarea lor la actul de creație şi care poate să reprezinte/să corecteze starea de spirit în care ei se află.

Combinația de culori din punctul de vedere al reuşitei performanței în procesul de învățare este prezentată de P.Mureşan [164], potrivit căruia anumite culori, precum roşul, verdele şi galbenul, *stimulează memoria, facilitează o şi mai bună reținere, accelerează învățarea, ... măresc de 2-3 ori viteza de identificare şi recunoaştere a elementelor esențiale ale textelor de învățat prin controlul cromatic creat între acestea şi fond* [Ibidem, p. 75]. Culorile au putere de influențare asupra stărilor fiziologice ale organismului, proceselor psihice şi stării noastre afective [Ibidem, p.22]. De aceea utilizarea eficientă a culorilor în actul de creație *sporeşte calitatea şi randamentul muncii intelectuale*; *creează o stare de confort psihic, înviorare şi bună dispoziție*; *asigură diminuarea oboselii intelectuale şi deconectarea nervoasă; facilitează percepția vizuală*; *concentrarea atenției şi memorarea, dezvoltă imaginația şi gândirea creatoare*; *sporeşte gradul de receptivitate, înțelegere şi asimilare a cunoştințelor de către cei care învață* [Ibidem, p.76].

Elevilor li se solicită să descopere rolul culorilor în creația literară. Astfel, călătorul elev descoperă terenul fertil pentru acestea, reprezentat în operele simboliştilor. La A.Rimbaud, în sonetul *Vocale*, descoperim că fiecare vocală evocă o anumită culoare şi o anumită ordine de imagini şi sentimente:

A negru, E alb, I roşu, U verde, O de-azur.

Ca exercițiu propunem discutarea unei poezii a lui A.Rimbaud din culegerea *Iluminările*, şi a unei poezii a lui Al.Macedonski, *Noapte de decemvrie*. Bagdadul este pictat în culori care creează o stare de spirit optimistă: sălile sunt albe/albastre, bolțile sunt de argint şi de azur, lumea este vie, viața este dulce. La rândul său, *calea dreaptă* stă sub semnul focului: *Şi foc e în aer, în zori, şi-n amurg*, al *flăcărilor de soare* şi al sângelui. Dominantă este culoarea roşie, simbol al vieții, dar şi al patimii dusă la extrem, patima de a ajunge la Meka, devenită, în afara visului, doar o *nălucă sublimă*.

Muzica eliberează şi descătuşează suflete şi energii. În literatură, scriitorii sunt iremediabil ataşați de muzică. W.Shakespeare include în textele sale momente muzicale. La Ch.Baudelaire cuvântul este anolog cu limbajul exprimat de Wagner. La Proust, muzica reuşeşte să recupereze din frumusețile distruse de timpul pierdut. G.Bălan declară despre G.Călinescu că *muzica vibra în el tot timpul*. [G.Bălan, 25, p.121]. În cazul H.Papadat Bengescu, muzica lui Bach este un adevărat pretext romanesc.

Călătoria muzicală se poate realiza şi în literatură. Una dintre caracteristicile de bază ale poeziei simboliste este căutarea muzicalității. Aceasta este obținută prin ritmuri şi rime perfecte şi în mod special prin repetiția obsedantă a unor cuvinte sau a unor anumite vocale. Poetul simbolist, care acordă o mare importanță efectelor muzicale ale versurilor, este Paul Verlaine. Repetiția de cuvinte, utilizarea refrenului sau a vocalelor din culegerile sale de poezii (*Serbări galante*, *Romanțe fără cuvinte*) îl transportă pe călătorul – cititor în lumi nebănuite şi îi prilejuieşte trăiri speciale.

Exercițiul pentru această secțiune aduce față în față la această temă doi poeți simbolişti. Elevii sunt solicitați să compare efectele sonore dintr-o poezie a lui G.Bacovia cu cele din poezia lui Verlaine.

Mirosul reprezintă un alt stimulent pentru creativitatea elevilor. De la parfumul natural al plantelor, în special al florilor, la parfumul din produsele cosmetice, toate pot să-l „transporte" pe călătorul elev pe un tărâm ideal, capabil să-l facă fericit. Un anumit miros/parfum îi va putea sugera elevului asocieri cu muzica, poezia sau cu pictura. Exercițiul presupune „testarea" diferitelor mirosuri de flori precum: liliac, lăcrimioară, trandafiri, tei, iasomie, muşețel etc., iar apoi elevul poate să îşi imagineze cum ar arăta un spațiu îmbibat de una din aceste miresme.

Principiul corespondențelor între senzații este fundamental în poezia simbolistă. Prin această corespondență simboliştii urmăresc să creeze senzații de ordin diferit: olfactive, tactile, gustative, auditive şi vizuale.

Călătoria în lumea lingvistică ne prilejuieşte câteva incursiuni deosebite. Călăuza profesor recurge la câteva popasuri pentru elevii călători precum: călătoria corespondențelor cuvintelor în lumea artelor; călătoria formării de cuvinte; călătoria comparațiilor; călătoria metaforelor; călătoria personificării ş.a.

Călătorind astfel aflăm că termenii de specialitate din orice domeniu au pătruns în limba uzuală printr-o călătorie inedită în urma căreia au suferit o metamorfoză semantică atât de desăvârşită încât originea lor literară sau muzicală nu mai transpare. Elevii vor fi călăuziți să descopere că între literatură şi muzică există o reală corespondență. S.Stati [239] afirmă că destinele cuvintelor şi notelor sunt asemănătoare. Drumul parcurs are algoritmul: se porneşte în călătorie de la un lucru arhicunoscut: se ştie că de-a lungul timpului s-au format termeni noi prin contopirea a două sau mai rar chiar a mai multor cuvinte existente cum ar fi cele care compun termenii *tragicomic, meloman, tragedie*, *polifonie*.

Un alt exercițiu poate stabili *corespondențele* între aceste domenii. Astfel, *contrapunct* îi sugerează unui cititor de literatură un titlu de roman de A.Huxley sau o tehnică de structurare a firului narativ la H.Papadat Bengescu, iar unui meloman un - concept fundamental din teoria muzicii. O definiție de la 1412 a contrapunctului ni-l prezintă ca reprezentând executarea concomitentă a unor melodii diferite care dau o combinație plăcută, concordantă. Termenul a fost compus de muzicieni la sfârşitul secolului al XIV-lea şi formula completă era *punctum contra punctum*. Explicația ar fi că

notele muzicale şi melodiile intonate simultan arătau ca o serie de puncte. Fiecărei note din melodia întâi îi corespunde câte o notă din melodia secundă gen: *notă contra notă*.

Călătoria lingvistică ne prilejuieşte întâlnirea cu tărâmurile pe care au luat naştere cuvinte precum: *laitmotiv*. La finalul drumului putem declara că termenul provine din elementele germane *leiten* (a conduce) şi *motiv* care au dus inițial la constituirea termenului muzical *leitmotiv*, adică motiv conducător. În muzică, termenul reprezintă o temă sau o formulă muzicală caracteristică, o scurtă înlănțuire de note zugrăvind un personaj dintr-o operă, dintr-un balet etc. Laitmotivul se aude de câte ori intră în scenă sau este pomenit personajul respectiv. Sunt cunoscute laitmotivele wagneriene, cum sunt acelea din *Tetralogia Nibelungilor*. Termenul a fost preluat şi de literatură. În cadrul poemului *Noapte de decemvrie,* epitetul *dreaptă* devine laitmotiv. Este folosit de poet pentru a avertiza cititorul că eroul optează pentru un drum cu final tragic. *Tetralogie* este tot un cuvânt compus: *tetra*-, vine din grecescul *patru* şi *logos*, adică, *vorbire*. Tetralogiile sunt şi opere muzicale alcătuite din patru diviziuni. Aşa cum în literatură există trilogiile, alcătuite din trei părți.

Un alt joc în această călătorie poate fi prilejuit de cuvântul compus *quiproquo-ul*, la bază fiind format din trei forme latineşti: *quid* + *pro* + *quod*. Termenul reprezintă numele unui procedeu comic, care tradus ar însemna. *ceva pentru ceva*. În literatură, termenul trimite la o încurcătură amuzantă provocată de o substituire de personaje în care unul este luat drept altul. Elevii sunt solicitați să descopere quiproquo-uri în lucrări precum *Comedia erorilor* a lui W.Shakespeare şi comediile lui I.L.Caragiale *D-ale carnavalului* şi *O noapte furtunoasă*.

Jocul comparațiilor deschide/trimite imaginația elevului spre alte lumi prin intermediul termenului magic **ca**.

Călătorie **ca** o muzică;

Călătorie repede **ca** fulgerul;

Călătorie întunecată **ca** noaptea;

Călătorie veselă **ca** primăvara;

Călătorie **ca** la 20 de ani.

Jocul metaforei ar putea să ne sugereze răspunsuri precum:

Călătorie în lumea necuvântătoarelor;

Călătorie pe 16 milimetrii;

Călătorie inițiatică;

Călătorie în lumea de dincolo.

Jocul personificării ne poate sugera următoarele combinații:

Călătorie: veselă, tristă, blândă, vorbitoare, măiastră, tăcută, tainică, visătoare, ipocrită, îndrăgostită, cu inimă, s.a.

Călătoria ca şi intercunoştere şi autocunoaştere de sine. Cunoaşterea de sine se dezvoltă treptat, odată cu dezvoltarea personalității, sub influența aprecierilor pe care copilul le primeşte din familie (părinți, frați, surori, rude), din şcoală (profesori, directori, colegi), a observării propriei conduite sau a comparației cu ceilalți. Definiția imaginii de sine o găsim la U.Șchiopu, care o consideră *mod în care o persoană conştientă se vede pe ea însăşi* [244].

Cei mai mulți specialişti susțin că în componența imaginii de sine intră:

- numele / sexul / vârsta / profesia;
- imaginea corporală;
- imaginea propriilor posibilități de acțiune;
- imaginea rolurilor sociale îndeplinite în grup;
- diverse achiziții;
- orice face că o persoană să fie diferită de ceilalți. E. Cocoradă, citându-l pe psihologul D.Hamachek, distinge şase aspecte ale eului. Acestea sunt:

- *Eul fizic*, care include imaginea corporală, rezultată din mediul în care persoana îşi percepe propriul corp. Eul fizic e influențat de factori culturali şi sociali şi prin raportare la eul fizic real, poate genera satisfacție şi nemulțumire, încredere în sine sau neîncredere.

- *Eul emoțional*, cuprinde sentimentele, emoțiile persoanei față de sine sau față de lume. Stabilitatea eului emoțional la adolescenți este mai slabă. El se simte amenințat de aceea se manifestă de multe ori prin anxietate, nelinişti, sau dimpotrivă, prin acte sau gesturi de bravură. De aceea, în cadrul orelor de consiliere psihopedagogică, elevii trebuie învățați să vorbească, să îşi exteriorizeze emoțiile, sentimentele.

- *Eul social sau interpersonal* este persoana aşa cum se prezintă ea lumii, cum aceasta ar vrea să pară. În literatura de specialitate, se susține ideea că există la unele persoane discrepanțe majore între ceea ce este şi ceea ce are a fi între esență şi aparență. Unele persoane afişează o imagine diferită de cea reală pentru a se adapta mai uşor sau pentru a fi acceptat de un anume grup. În cadrul orelor de COŞ este bine ca elevii să fie sfătuiți să nu cedeze în fața dorinței de a fi acceptat. El nu trebuie sfătuit că o mască pe care o poate purta din când în când este o soluție fericită. Va veni un moment în care nu-şi va putea juca rolul impus, fie din cauza că va întâlni persoane mai experimentate decât el, fie din cauza oboselii, şi de aici deziluzia. Pe de altă parte, sunt persoane care nu merită să le trădeze aşteptările. Este de dorit să se prezinte în fața lor cu limitele, temerile sale.

- *Eul cognitiv* este conturat de totalitatea informațiilor pe care persoana o deține despre sine. Acesta poate avea grade diferite de obiectivitate.

- *Eul ideal* vizează persoana aşa cum ar dori să fie incluzând numai evoluția pozitivă. Eul ideal este influențat de factori culturali şi sociali. Prin raportare la eul real poate genera mulțumire sau nemulțumire față de propria persoană, încredere în sine sau neîncredere.

- *Eul posibil sau eul anticipat* se referă la persoană, aşa cum ar putea fi în viitor cu evoluție pozitivă sau negativă [51, p.41].

Călător şi călătoria în/prin sine în lumea artei plastice şi literare. Ființa se poate cunoaşte pe sine prin mai multe căi: prin mijloace proprii, întoarcerea reflexivă asupra caracterului, dar şi cu ajutorul celorlalți. Relațiile cu ceilalți sunt văzute de E.Cocoradă ca surse ale cunoaşterii de sine. Întâlnirea cu sine prilejuieşte aflarea de răspunsuri care nu sunt neapărat pozitive: egoismul, aroganța, lipsa de toleranță, perfidia, rigiditatea etc. Aceste trăsături trebuie conştientizate pentru a le diminua şi chiar a le elimina definitiv. Autocunoaşterea înseamnă confruntarea impresiilor despre sine cu cele ale altora cu privire la propria persoană şi extragerea unor concluzii realiste. Subiectul supus autocunoaşterii trebuie să pună în balanță realizările personale, potențialul propriu, calitățile şi trăsăturile individuale conştientizate cu cele pe care ceilalți le consideră că le are sau nu le are. Elevilor grupați în perechi, li se poate solicita un exercițiu eficient în cunoaşterea de sine gen: scrieți 3 calități şi 3 defecte pe care considerați că le aveți, acelaşi lucru cerându-i-se şi colegului de bancă. Astfel că sunt puse în balanță caracteristicile conştientizate de subiect, prin autoobservare, cu cele rezultate din observarea celuilalt. Factorii care ajută la formarea unei imagini de sine corecte, conform E.Cocoradă, sunt:

- *şcoala*, care reuşeşte să vorbească despre relațiile cu profesorii şi colegii, aprecierile pozitive sau negative ale acestora, notele obținute, comparația cu ceilalți;

- *familia***,** care dezvoltă relațiile cu membrii ei care pot fi catalogate ca tensionate sau armonioase. Este bine ca din familie copiii să vină cu o imagine de sine pozitivă. Ei nu trebuie descurajați, ci încurajați, astfel că în locul unei aprecieri gen *Nu pierde atâta timp în oglindă, că tot urâtă eşti* sau *Eşti atât de prost încât nu ştiu cum o să te descurci în viață* pot fi înlocuite cu, respectiv: *Eşti atât de frumoasă încât nu ai nevoie de nici un artificiu în plus, vei fi o fericită toată viața*! şi *Ai atâtea calități încât ar fi păcat să nu le exploatezi, încearcă să te remarci*! sau *Încearcă, ştiu că poți, nu-i mare lucru, vei reuşi*!

- *prietenii* au un rol important în câştigarea respectului de sine. Dacă un tânăr este apreciat de cercul său de prieteni, el va avea o imagine de sine pozitivă [51, p.53].

Cunoaşterea reciprocă se poate realiza printr-o metodă propusă de psihologul A.Ivey într-un model numit *Fereastra Johari*, care caracterizează individul în relația lui cu altul. Ideea a fost preluată de [E. Cocoradă, 51, şi M.Agabrian, 2] şi porneşte de la prezumția că fiecare individ posedă la nivelul cunoaşterii propriei personalități şi a relației cu celălalt două zone: o zonă supusă controlului conştient şi o alta de umbră, care scapă cunoaşterii. *Fereastra Johari* este o reprezentare a acelor aspecte care

nouă ne sunt sau nu cunoscute, pe de-o parte, iar pe de alta, acestea pot fi cunoscute sau necunoscute şi pentru alţii. Prima fereastră, *domeniul public,* cuprinde informaţiile cunoscute de tine sau de alţii (vârsta, sexul, statusul, rolul). În a doua fereastră, *domeniul ascuns,* sunt cuprinse informaţiile cunoscute de tine, dar nu şi de alţii. Sunt acele lucruri despre care noi cunoaştem, dar despre care nu vrem să se ştie (frica de înălţime, fantezii ascunse). În a treia fereastră, *zona oarbă,* sunt cuprinse informaţiile cunoscute de alţii, dar nu de tine. Sunt aspecte ale sinelui despre care nu ştim, dar celălalt ştie (un tip temperamental, zgomotos). În cea de-a patra fereastră, *domeniul necunoscut,* sunt cuprinse fenomenele fiinţei noastre, necunoscute şi nouă şi altora (o istorie a unui abuz la care am fi putut fi supuşi în copilărie, dar pe care am reprimat-o cu un aşa succes că n-o mai avem în memorie, dar care poate determina un anumit comportament în unele situaţii ale relaţiei noastre cu alţi oameni). [2, p. 47-48; 51, p. 113].

Se desenează un dreptunghi împărţit în patru ecrane cu denumirile: *deschis, orb, ascuns, necunoscut*. *Cadranul deschis* conţine informaţii cunoscute de *eu* şi cunoscute de *altul*. Cunoaşterea acestor informaţii beneficiază de retroacţiune în sensul că *eu* ştie că *altul* ştie el şi reciproc. *Cadranul orb* conţine informaţii pe care *altul* le are despre *eu*, dar pe care *eu* le ignoră. *Cadranul ascuns* conţine informaţii pe care *eu* le deţine despre sine, dar intenţionat nu le dezvălui altuia. Ultimul cadran, cel *necunoscut*, reprezintă zona a cărei existenţă a fost pusă sub semnul întrebării, deoarece include fenomene ale *eu* pe care nici *eu* şi nici *altul* nu le cunoaşte [51, p. 113] (*Tabelul 2*).

Tabelul 2

Lumina zilei	Zona întunecată
Cunoscut de eu	Necunoscut de eu
Cunoscut de altul	Necunoscut de altul
Faţa ascunsă	Necunoscut
Cunoscut de altul	Necunoscut de eu
Necunoscut de altul	Necunoscut de altul

Lumină / Întuneric Eu vs. Lumină / Întuneric Alţii

Modelul *Ferestra Johari* ne-a sugerat un chestionar în care am urmărit felul în care subiecţii se dezvăluie. Cercetarea a angajat 10 elevi, de la cele două licee (*Tabelul* 3, *Tabelul* 4). Scopul chestionarului - cunoaşterea abilităţilor de asociere ale adolescenţilor. Rezultatele arătă că elevii se dezvăluie, în primul rând în ceea ce priveşte *domeniul* public, cunoscut sub denumirea de *lumina zilei*.

Tabelul 3

Liceu Teoretic / Grup Şcolar

1. Care este vârsta şi sexul tău? (status, rol)
2. Care sunt trăsăturile pozitive ale voastre, dar cele negative?
3. Numeşte, descrie tipul de temperament pe care îl ai? (de ex., *vorbăreţ, certăreţ, sociabil*…)
4. Prezintă în 5 rânduri o întâlnire care te-a schimbat.

Călătoria în/prin Sine

Tabelul 4

Liceu Teoretic / Grup Şcolar

1. Care este vârsta şi sexul prietenului tău? (status, rol)
2. Care sunt trăsăturile pe care le consideri valoroase la colegul/prietenul tău?
3. Indică, descrie tipul de relaţie pe care îl ai cu colegul/a ta
4. Prezintă în 5 rânduri o întâmplare / situaţie care v-a legat/despărţit

Călătoria ca şi cunoaştere a Celuilalt (*Feedback*-ul consiliaților aflat de la colegi)

La *domeniul ascuns*, răspunsurile au arătat că liceenii se cunosc şi doresc să se expună colegilor.

Zona oarbă sau *faţa ascunsă* arată că adolescenții sunt conştienți de existența unor aspecte ale temperamentului lor, indiferent dacă ei le cunosc sau nu, sau dacă vor să fie cunoscute sau nu.

Pentru *domeniul necunoscut,* informațiile colectate arată că imaginea proprie se dezvoltă şi prin intermediul interacțiunii cu alții.

Prin chestionarul al doilea s-au urmărit relațiile care rezultă din interacțiunea elev - elev. Răspunsurile lor arată că ei doresc socierea. Îşi urmăresc colegii şi-i admiră. Majoritatea elevilor au arătat că ei cunosc, în primul rând, aspectele fizice ale celuilalt. Aceasta înseamnă că s-a lărgit *domeniul public*. Relațiile au trecut din *domeniul ascuns* spre *domeniul public,* relația este de asociere. Au fost şi subiecți care s-au abținut să dea informații. Ei fac parte dintr-o categorie specială, care au nevoie consiliere, acest comportament fiind un semnal că sunt nesociabili, că ei funcționează doar pe fațadă. Cei care au excelat în a da informații despre *zona oarbă* demonstrează că relația pe care o au cu colegii este superficială. La cei care a dominat *domeniul necunoscut*, înseamnă că ei consideră importantă în relație comunicarea interumană.

Feedback-ul consilierului aflat de la elevi a rezultat următoarea descriere:

Domeniul public a primit următoarele răspunsuri: *16 ani, 17 ani, 18 ani, 19 ani; sexul tare, sexul frumos, feminină, mascul feroce; elev; sunt fotomodel* (M.C., A.A, M.P., I.B., D.D., D.C., L.N., V.M., M.B.).

Domeniul ascuns a adunat răspunsuri precum: *Îmi ajut colegii, părinții, frații …, sunt prea vorbăreață, mă aprind repede, critic* (M.C., A.A, M.P., I.B., D.D.D., C.L., N.V., M.M.).

Zona oarbă a primit următoarele răspunsuri: *Vorbăreață, panicară, certăreață, țâfnos, sociabil, veselă, neperseverent, tolerant, leneş, timid, ruşinos* (M.C., A.A., M.P., I.B., D.D., D.C., L.N., V.M., M.B.).

Domeniul necunoscut a primit răspunsuri gen: *În clasa a IX-a când am ajuns în liceu, o colegă cu un defect vizual, avea dioptrii foarte mari, era ținta băieților sau a unor fete cu fițe. Eu am fost singura care m-am apropiat de ea. Odată chiar i-am propus să fumăm şi am fumat împreună, lucru care ne-a amuzat şi ne-a unit, tocmai pentru că ştiam că avem un secret comun. Părinții nu ne dau voie să fumăm. Pe ea n-o lasă nici la discotecă, dar eu reuşesc s-o scot din casă şi chiar dacă părinții ei nu*

sunt de acord, ca eu s-o transform, le este frică să nu umblăm cu băieții…eu cred c-am s-o fac să aibă mai multă încredere în ea. Ea mă iubeşte ca pe o soră şi-mi spune orice şi eu la fel îi spun ei (F.C.).

Coleg-prieten:

Domeniul public: Mărturiile elevilor sunt: *Am un iubit şi ne înțelegem de minune*. sau *Nu am prieten*. *Am o prietenă, o colegă de clasă* (M.P., A.A.).

Domeniul ascuns: Mărturiile elevilor sunt: *este inteligent, are valoare, este bine lucrat, este cult, este prezentabil, autoritar* (M.P., A.A.).

Zona oarbă: Mărturiile elevilor sunt: *Suntem la bine şi la rău împreună*; *Suntem cele mai bune prietene*; *Suntem o gaşcă, dar nu cu cei din şcoala asta, am păstrat legătura cu vechii mei colegi, nu ies niciodată cu clasa mea*; *Sunt încrezuți, pârâsc* (T.A., M.M., L.B., L.M.).

Domeniul necunoscut. Mărturiile elevilor: *Eu nu am avut o relație bună cu un coleg*. *El era fiu de profesor*. *Profesorul preda în şcoala noastră şi eu am crezut că el este încrezut şi că îl favorizează profesorii*. *Odată, la o teză de istorie în clasa a VIII-a, dirigintele, care era profesor de istorie, ne-a prins copiind. Ne-a dat 1 la mai mulți elevi. El n-a copiat, dar n-a vrut să ne pârască şi aşa a încasat şi el un 1. De atunci toată clasa l-a privit cu alți ochi. A demonstrat că are caracter şi nu este un trădător. Deşi nu suntem acum la acelaşi liceu, el este prietenul meu cel mai bun* (M.S.).

Această metodă a dezvăluirii poate fi raportată la unele criterii de evaluare a raportului de sociere şi disociere.

<u>*Metode de cunoaştere şi autocunoaştere*</u>. Testul *Cine sunt eu/cine aş vrea să fiu*?

Autodefinirea printr-un obiect. De ex., prezentările directe pot fi înlocuite cu prezentări metaforice dacă un elev/elevă spune despre sine că este un *soare*, un *fruct*,o *apă*, desenul întruchipat de acesta îi permite ca pe razele soarelui, pe crengile unui copac, pe valurile apei, să aştearnă calitățile, dar şi defectele pe care le are.

Portretul chinezesc. Pe o foaie de hârtie elevii completează fraze eliptice de genul: *Dacă aş fi floare aş vrea să fiu… pentru că …*

Ghemul de ață. Elevilor li se cere să formeze un cerc. Profesorul este dotat cu un ghem de ață. El îşi înfăşoară degetul arătător de la mâna dreaptă cu un capăt al sforii după care aruncă ghemul unui elev. Acela care prinde ghemul se prezintă cu numele mic şi spune care crede că este cea mai importantă calitate a sa. Ghemul trece de la un elev la altul, astfel ca pânza iubirii să se țese formând o rețea care-i leagă pe toți elevii, inclusiv pe profesorul lor. Pentru ca ghemul să ajungă din nou la profesor, acesta trebuie să refacă din nou traseul de la un elev la celălalt. Fiecare participant adresează în acest moment celui care urmează să-i dea ghemul câte un compliment cu privire la trăsătura pe care acesta o consideră a fi cea mai importantă la acea persoană.

Hârtia inimii. Se solicită elevilor să deseneze conturul unei inimi şi apoi să o împartă în cinci încăperi. În prima parte, vor scrie trei dintre calităţile pe care ei cred că le au. În a doua vor introduce trei calităţi pe care le realizează bine şi cu plăcere. În a treia se vor scrie trei caracteristici proprii pe care ar dori să le schimbe. În a patra, vor scrie trei trăsături pe care ar vrea ca alţii să le creadă că le posedă. În a cincia., colegii de grup vor nota una sau două calităţi ale posesorului desenului. Finalitatea exerciţiului: realizarea unui poster care să reprezinte inima grupului.

Eroul preferat. Exerciţiul presupune ca elevii să împartă foaia în două jumătăţi egale, pe verticală. Fiecare elev este rugat să se gândească la un personaj preferat din literatură sau la un personaj care nu-i place deloc. După aceea li se solicită elevilor ca în dreapta foii să caracterizeze/deseneze personajul, iar în stânga foii să noteze trei motive pentru care îl place/nu-l place pe personajul respectiv. Se poate dezbate pe tema de ce-l place s-au nu-l place pe personaj, de ce-l admiră sau îl detestă. Se poate ajunge la concluzia că personajul întruchipează chiar propriile trăsături ale personalităţii elevului de care nu este conştient, iar consilierea trebuie orientată spre a-l face să şi le asume. [E.Cocoradă, 51, p. 55].

S-a constatat, din răspunsurile elevilor, că aceştia fac trimiteri la valorile morale. Exemple:

Vitoria Lipan este caracterizată astfel: *Mamă devotată*; *mamă care ştie să-şi educe copiii* (I.M., L.M).

Julieta din tragedia shakesperiană *este dedicată persoanei iubite*; *nu-şi înşeală dragostea chiar dacă plăteşte cu viaţa* (V.B., L.M., I.M).

Harap Alb din basmul lui I.Creangă este *persoana care este răsplătită de viaţă pentru faptele sale bune şi pentru curajul său* (C.B., A.V.).

La categoria valori materiale este nominalizat Ion cu *dragostea lui pentru pământ este mai presus de viaţă* (A.a.).

Pentru valorile intelectuale a fost numit eroul lui G.Călinescu, Felix, *intelectualul care reuşeşte şi fără suport material* (T.V.).

În categoria personajelor negative, cu care subiecţii nu ar vrea să se identifice şi a căror comportamente sunt criticate de aceştia, a fost indicat Lică al lui I.Slavici, pentru: *nerespectarea normelor morale şi sociale*: *crud, nemilos, hoţ, nu respectă legea* (V.M.).

La o altă categorie de valori respinse (=nonvalori) este indicat Dinu Păturică al lui N.Filimon, *pentru un comportament civic nedorit*: *categoria avarului* (I.M.).

Trifoiul reuşitei. Se solicită elevilor să deseneze conturul unui trifoi cu patru foi (aduce noroc). În prima petală vor scrie 1-2 calităţi proprii care îi ajută să reuşească în viaţă. În a doua, 1-2 defecte pe care le au şi care pot deveni piedici în propria reuşită. În a treia, 1-2 caracteristici pe care ar dori să le schimbe, iar în a patra petală, completează colegii de grupă cu 1-2 recomandări.

Răspunsurile subiecților pentru prima petală, calități proprii, sunt din sfera relațiilor: *sociabilă, prietenoasă, sinceră, comunicativă* (L.M.).

Din sfera practică am reținut: *muncitoare, talentată, săritoare, disciplinată, punctuală* (L. M., I.M., V.B.).

Din sfera sentimentală amintim răspunsuri precum: *sensibilă, afectivă, iubitoare, caldă* (A.U., L.P.).

Pentru a doua petală, defecte, răspunsurile primite vin din sfera psihologicului: *pesimist; prea mare încredere în cei din jur* (M.M., V.B., L.M., I.M.).

Din sfera aptitudinilor: *neîndemânatică* (M.B.).

Petala a treia, recomandări ale colegilor, a fost completată cu răspunsuri din sfera psihologicului precum: *impulsivitate, încăpățânare, nehotărâre* (V.B., L.M., I.M.).

Din sfera comunicării şi interrelațiilor avem: *aş dori să fiu mai comunicabilă/deschisă cu ceilalți* (A.A.).

Cadranul patru a înregistrat următoarele recomandări: *fii mai veselă/optimistă; nu fi aşa zăpăcită; fii punctuală; ai mai multă încredere în tine şi în ceilalți; nu fă o tragedie din condiția ta socială* (V.B., L.M., I.M., M.D.).

Răspunsurile primite pot fi rezolvări sau probleme din practica persoanei care consiliază.

Aşadar, atât intercunoaşterea cât şi autocunoaşterea se învață, iar şcoala este principalul loc de realizare al acestui proces alături de familie, anturaj etc. Câştigul rezultat din cunoaşterea de sine obiectivă presupune realism, intuiție, luciditate, responsabilitate şi existența capacității de autoanaliză. După cunoaşterea propriilor calități sau defecte, pasul următor îl constituie *acceptarea* lor prin integrare.

Călătoria în lumea cărții şi în pictură: metodă de terapie în consiliere

Cartea poate primi numeroase valențe simbolice de la Cartea Cărților, *Biblia,* şi până la cartea care încă nu s-a scris şi pe care viitorul o aşteaptă de la noi, precum: cunoaşterea propriului eu cunoaşterea realității exterioare; aflarea tainelor şi rosturilor zămislite de Dumnezeu; descifrarea poetică a realității; imaginarea unei lumi perfecte şi stabile; sursă de descifrare a enigmei vieții; promisiunea schimbării.

Abordăm *călătoria în/prin sine* din două perspective: sub forma *autoportretului* din pictură şi sub cea a *discursului autobiografic*, din literatură (jurnalul). Intenția de a trata un subiect interdisciplinar are drept scop surprinderea mecanismelor intime care generează imaginea narcisiacă, precum şi relațiile posibile care ar putea susține un studiu fondat pe dialogul real al artelor plastice si literară.

Pentru exemplificare, recurgem la autoportretele pictorului St.Luchian şi la textele de factură autobiografică ale lui I.Negoițescu, reunite în volumul *Ora oglinzilor*. La întrebarea *Cum se poate*

configura eul? *Cum ajungi să-l cunoşti*?, I.Negoițescu răspunde: *Azi se împlinesc un an şi o lună de când am început să-mi scriu Jurnalul*.

Circumscriind cele două tipuri de discurs - imagine şi text – descoperim aceleaşi problematici ale eului creator care se obiectivează într-un artefact spre a se putea cunoaşte, dar şi spre a putea fi cunoscut de către ceilalți. Călătoria ne îndreaptă paşii spre a ajunge în punctul în care putem cunoaşte felul în care se configurează eu-rile. Pentru a picta sau pentru a scrie un text autobiografic, artistul desemnează o voce, alege un ton, un registru al discursului, încearcă să-şi definească lectorul şi raporturile pe care le presupune cu acesta. Ambele discursuri autobiografice, imaginea (autoportretul) şi textul (jurnalul) se află la intersecția a două întrebări: *Este eul origine sau țel al mărturisirii*? Specialiştii ne trimit la următorul răspuns: *Eul este o cauză în măsura în care doreşte o denudare revelatorie a propriei identități şi este scop pentru că intenționează o mişcare auto-revelatorie a sinelui. El se configurează printr-o dublă raportare, ce ține de interioritatea, respectiv exterioritatea produsului cultural obținut* [Cf. 25, 86, 94, 239, 247, 255].

În cazul lui I.Negoițescu, identitatea se naşte din egalitatea narator-personaj. Afirmându-şi capacitatea de a se scinda în observator şi observat, I.Negoițescu îşi defineşte practic situația de *eu* aflat la ora oglindirilor: *…am dobândit ceva de care pot să fie invidioşi toți oamenii acestui pământ. E posibilitatea de a mă despărți în două*: *în piatră şi sculptor*. *Sunt în acelaşi timp modelatorul şi materia brută pe care o modelez* [*Ora oglinzilor*]. I.Negoitescu ni se oferă la vârsta adolescenței, la 16 ani. Scrutându-se cu o obiectivitate programatic de orice sentimentalism, în fragmentaritatea ce domină jurnalul său de adolescență, autorul îşi construieşte, prin sine ca narator, ființa. Adolescentul Negoițescu se configurează ca persoană din suma de acte şi gesturi pe care le înfăptuieşte. El este un produs al voinței sale, hrănită de o ambiție nemăsurată de a deveni. Această *devenire controlată*, la care se supune subiectul, vine dintr-o tendință de justă auto-apreciere. I.Negoițescu se distanțează sensibil de imaginea unui banal adolescent prin sobrietatea preocupărilor şi fermitatea cu care se ia pe sine în serios. Dincolo de lecturi, impresionante prin varietate şi cantitate, filme vizionate sau activități şcolare sau intelectuale, el încearcă să se înțeleagă. *Nici eu nu mă mai înțeleg* este trădarea unei temeri de a nu fi acel mare om pe care îl visează pentru sine. Gândind mai ales prospectiv, tânărul îşi expune identitatea prezentă doar pentru a trimite la ființa sa viitoare. La finalul călătoriei, am putea afirma că *Jurnalul* îl inventează pe I.Negoițescu aşa cum ar vrea să devină prin prisma unui adolescent ce încă este. El îşi disecă individualitatea spre a identifica acele categorii ale personalității ce atestă dimensiunea superlativă a eului său. Valorizări precum *geniu*, *glorie* țin la el - mai mult decât de un teribilism al vârstei orgoliilor - de o pragmatică a concepției de viață: *Ceea ce am visat şi visez totdeauna e gloria. În vederea cuceririi ei, găsesc forța de a lucra în continuu, încredințat că ceea ce lucrez e de valoare - altfel n-aş mai lucra*.

Ca şi exerciţiu se poate solicita elevilor o paralelă între *Jurnalul* lui I.Negoiţescu şi cel al lui T.Maiorescu. Elevii călători pot să descopere în paginile jurnalului maiorescian cum se poate explica faptul că acesta a ajuns să devină creator de cerc literar. Ei descoperă că imensa personalitate a criticului se putea observa încă de la vârsta de 17 ani. De atunci manifesta abilităţi de pedagog, având acea capacitate de a urmări, evalua şi corecta *traseele* unor colegi de şcoală din Viena, în faţa cărora a reuşit să depăşească în scurt timp un mare handicap creat de necunoaşterea la perfecţiune a limbii germane şi să termine ca şef de promoţie: *Rechtemberg este un băiat plin de spirit*, dar *cam obrăznicuţ*. Tegetthoff e *o fire aspră, respingătoare privită din afară, dar lăuntric însufleţit de o mare ardoare ştiinţifică*. Din Armin Lohner *cap bun*, sunt şanse să iasă *ceva*, la rândul său, L.Ozegovic este *un gentilom, un patriot integru, aspru*; *când şi când teoretician al legării de tradiţie, ceea ce însă, lui, lucru curios, nu-i stă rău*. Impresionant şi stimulativ ar putea fi pentru elevii călători cunoaşterea conţinutului *Jurnalului* din 31 decembrie 1857. Vârsta şi mai ales ziuă, care pentru mulţi adolescenţi poate să însemne pledoarie doar pentru distracţie, pentru tânărul Maiorescu însă este ora bilanţului acumulărilor de ordin spiritual şi al proiecţiilor pentru dezvoltarea ulterioară: *De cea mai mare însemnătate pentru orientarea mea ştiinţifică a fost iniţierea în filozofie. Ea m-a dus să năzuiesc… spre cea mai bună formulare a cugetării, spre adevărata exprimare, fără greşeli*…

Călătorind prin lumea tablourilor lui Şt.Luchian, descoperim că subiectul ales să reprezinte tablourile sale este chiar propria fiinţă, dar că pictorul se desparte de sine pentru a se regăsi în distanţarea artist – model. Denumirea generică aproape unanim folosită de el pentru a-şi intitula tablourile ce-i redau figura drept *Autoportret* rămâne dovada separării pictorului în narator al propriului chip şi personaj al confesiunii vizuale. Deşi apelează de cele mai multe ori la semnătura pusă în imagine, Şt.Luchian are totuşi câteva autoportrete nesemnate, printre care şi cel mai cunoscut - *Un Zugrav*. Lipsa numelui primeşte valoarea unei interdicţii pe care artistul si-o impune cu scopul de a-l conduce pe privitor la o epifanie; abătând atenţia receptoare de la însemnul autenticităţii, el o canalizează înspre figura reprodusă, înspre eul ce se vrea descoperit şi înţeles.

Călătoria în lumea cărţii şi în pictură: metodă de terapie în consiliere

Cartea poate primi numeroase valenţe simbolice de la Cartea Cărţilor, *Biblia,* şi până la cartea care încă nu s-a scris şi pe care viitorul o aşteaptă de la noi precum: cunoaşterea propriului eu cunoaşterea realităţii exterioare; aflarea tainelor şi rosturilor zămislite de Dumnezeu; descifrare poetică a realităţii; imaginarea unei lumi perfecte şi stabile; sursă de descifrare a enigmei vieţii; promisiunea schimbării.

Abordăm *călătoria în/prin sine* din două perspective: sub forma *autoportretului* din pictură şi sub cea a *discursului autobiografic*, din literatură: jurnalul. Intenţia de a trata un subiect interdisciplinar are

drept scop ideea de a surprinde mecanismele intime care generează imaginea narcisistă, precum şi relațiile posibile care ar putea susține un studiu fondat pe dialogul real al artelor picturală si literară.

Pentru exemplificare, recurgem la autoportretele pictorului St.Luchian şi la textele de factură autobiografică ale lui I.Negoițescu, reunite în volumul *Ora oglinzilor*. La întrebarea *Cum se poate configura eul*? *Cum ajungi să-l cunoşti*?, I.Negoițescu răspunde: *Azi se împlinesc un an şi o lună de când am început să-mi scriu Jurnalul*.

Circumscriind cele două tipuri de discurs - imagine şi text – descoperim aceleaşi problematici ale eului creator care se obiectivează într-un artefact spre a se putea cunoaşte, dar şi spre a putea fi cunoscut de către ceilalți. Călătoria ne îndreaptă paşii spre a ajunge în punctul în care putem cunoaşte felul în care se configurează eu-rile. Pentru a picta sau pentru a scrie un text autobiografic, artistul desemnează o voce, alege un ton, un registru al discursului, încearcă să îşi definească lectorul şi raporturile pe care le presupune cu acesta. Ambele discursuri autobiografice, imaginea (autoportretul) şi textul (jurnalul) se află la intersecția a două întrebări: *Este eul origine sau țel al mărturisirii*? Specialiştii [Cf. 25, 86, 94, 239, 247, 255] ne trimit la următorul răspuns: Eul este o cauză în măsura în care doreşte o denudare revelatorie a propriei identități şi este scop pentru că intenționează o mişcare auto-revelatorie a sinelui. El se configurează printr-o dublă raportare, ce ține de interioritatea, respectiv exterioritatea produsului cultural obținut.

În cazul lui I.Negoițescu, identitatea se naşte din egalitatea narator-personaj. Afirmându-şi capacitatea de a se scinda în observator şi observat, I.Negoițescu îşi defineşte practic situația de eu aflat la ora oglindirilor: *…am dobândit ceva de care pot să fie invidioşi toți oamenii acestui pământ. E posibilitatea de a mă despărți în două: în piatră şi sculptor. Sunt în acelaşi timp modelatorul şi materia brută pe care o modelez* (*Ora Oglinzilor*). În *Ora Oglinzilor*, I.Negoitescu ni se oferă la vârsta adolescenței, la 16 ani. Scrutându-se cu o obiectivitate programatic de orice sentimentalism, în fragmentaritatea ce domină jurnalul său de adolescență, autorul îşi construieşte, prin sine ca narator, ființa. Adolescentul Negoițescu se configurează ca persoană din suma de acte şi gesturi pe care le înfăptuieşte. El este un produs al voinței sale hrănită de o ambiție nemăsurată de a deveni. Această *devenire controlată*, la care se supune subiectul vine dintr-o tendință de justă auto-apreciere. I.Negoițescu se distanțează sensibil de imaginea unui banal adolescent prin sobrietatea preocupărilor şi fermitatea cu care se ia pe sine în serios. Dincolo de lecturi, impresionante prin varietate şi cantitate, filme vizionate sau activități şcolare sau intelectuale, el încearcă să se înțeleagă. *Nici eu nu mă mai înțeleg* este trădarea unei temeri de a nu fi acel mare om pe care îl visează pentru sine. Gândind mai ales prospectiv, tânărul îşi expune identitatea prezentă doar pentru a trimite la ființa sa viitoare. La finalul călătoriei am putea afirma că *Jurnalul* îl inventează pe I.Negoițescu aşa cum ar vrea să devină prin prisma unui adolescent ce încă este. El îşi disecă individualitatea spre a identifica acele categorii ale

personalității ce atestă dimensiunea superlativă a eului său. Valorizări precum *geniu*, *glorie* țin la el - mai mult decât de un teribilism al vârstei orgoliilor - de o pragmatică a concepției de viață: *Ceea ce am visat şi visez totdeauna e gloria. În vederea cuceririi ei, găsesc forța de a lucra în continuu, încredințat că ceea ce lucrez e de valoare - altfel n-aş mai lucra*.

Ca şi exercițiu se poate solicita elevilor o paralelă între *Jurnalul* lui I.Negoițescu şi cel al lui T.Maiorescu. Elevii călători pot să descopere în paginile jurnalului maiorescian cum se poate explica faptul acesta a ajuns să devină creator de cerc literar. Ei descoperă că imensa personalitate a criticului se putea observa încă de la vârsta de 17 ani. De atunci manifesta abilități de pedagog, având acea capacitate de a urmări, evalua şi corecta „traseele" unor colegi de şcoală din Viena, în fața cărora a reuşit să depăşească în scurt timp un mare handicap creat de necunoaşterea la perfecțiune a limbii germane şi să termine ca şef de promoție: *Rechtemberg este un băiat plin de spirit", dar „cam obrăznicuț". Tegetthoff e „o fire aspră, respingătoare privită din afară, dar lăuntric însuflețit de o mare ardoare ştiințifică". Din Armin Lohner „cap bun", sunt şanse să iasă „ceva", la rândul său L.Ozegovic este „un gentilom, un patriot integru, aspru; când şi când teoretician al legării de tradiție, ceea ce însă, lui, lucru curios, nu-i stă rău*. Impresionant şi stimulativ ar putea fi pentru elevii călători cunoaşterea conținutului *Jurnalului* din 31 decembrie 1857. Vârsta şi mai ales ziuă, care pentru mulți adolescenți poate să însemne pledoarie doar pentru distracție, pentru tânărul Maiorescu, însă, este ora bilanțului acumulărilor de ordin spiritual şi al proiecțiilor pentru dezvoltarea ulterioară: *De cea mai mare însemnătate pentru orientarea mea ştiințifică a fost inițierea în filozofie. Ea m-a dus să năzuiesc… spre cea mai bună formulare a cugetării, spre adevărata exprimare, fără greşeli*…

Călătorind prin lumea tablourilor lui Şt.Luchian descoperim că subiectul ales să reprezinte tablourile sale este chiar propria ființă, dar că pictorul se desparte de sine pentru a se regăsi în distanțarea artist – model. Denumirea generică aproape unanim folosită de el pentru a-şi intitula tablourile ce-i redau figura drept Autoportret rămâne dovada separării pictorului în narator al propriului chip şi personaj al confesiunii vizuale. Deşi apelează de cele mai multe ori la semnătura pusă în imagine, Şt.Luchian are totuşi câteva autoportrete nesemnate, printre care şi cel mai cunoscut - *Un Zugrav*. Lipsa numelui primeşte valoarea unei interdicții pe care artistul si-o impune cu scopul de a-l conduce pe privitor la o epifanie; abătând atenția receptoare de la însemnul autenticității, el o canalizează înspre figura reprodusă, înspre eul ce se vrea descoperit şi înțeles.

Călătoria în/prin sine spre eul ce se vrea descoperit şi înțeles.

<u>Călătorul aflat între călăuză şi observator</u>

Asociațiile la cuvântul Călătorie. Pentru ora de literatură având ca temă *Călătoria*, sarcina cerută elevilor poate fi aceea de a nota pe o coală de hârtie numărul maxim de asociații care le vin în minte în legătură cu o serie de cuvinte precum: *călător, călătorie, drum, inițiere, carte* etc. (familie de cuvinte

sau câmp lexical). Unui alt grup de elevi li se poate da un alt exercițiu şi anume să redacteze scurte pasaje argumentative care să reunească toate punctele de vedere prin care îşi exprimau acordul/dezacordul față de un text de referință, constituit din scurte pasaje aparținând unor autori români, care fac trimitere la tema *Călătoriei* (P.Istrati, *Ciulinii Bărăganului*).

Drumul spre carte necesită atribute care îl determină pe călătorul – cititor să-şi recapete aşa cum spunea M.Eliade, sacralitatea pierdută în urma săvârşirii păcatului originar.

Călătoriile urmăresc obiective diferite şi presupun obligatoriu existența unor călători. R. Enescu face o clasificare a tipurilor de călători şi distinge între: *pelerin, misionar şi explorator*. Scopul peregrinului este să se întoarcă acasă, spre deosebire de pelerin, care are ca scop final atingerea pământului sfânt sau posternarea în fața lucrurilor sacre. Misionarul este un peregrin cu scopul permanent de a racola prozeliți, permițându-şi uneori să cadă în extaz în fața peisajelor insolite. Autorul consideră că întreaga filozofie europeană modernă *este ispitită de gustul aventurii, pătrunsă de simțul riscului, impulsionată de curiozitatea de a explora şi anexa zone inaccesibile ale realității. Filozofii europeni sunt obsedați de depăşirea tautologiei, cu alte cuvinte de noutate. Pentru ei,* ***adevărații peregrini spirituali, primordiale nu sunt soluțiile, rezultatele, punctul terminus, ci punerea problemei, investigația ca acțiune, calea, drumul, itinerariul..***. [86, p. 9-12]. Cei care călătoresc în trecut sunt considerați peregrini spirituali. Ei reiau întrebări şi probleme pe care umanitatea şi le-a pus de-a lungul timpului încercând să formuleze o anumită perspectivă integratoare în domeniul cunoaşterii. De aici, rezultă funcția primordială a cărții: cognitivă. Acesteia i se adaugă o alta, la fel de importantă: aceea de a provoca emoții şi uimire în fața descoperirii făcute. În cazul literaturii, identificăm în peregrin, prin persoana călătorului emir din *Noapte de decemvrie* a lui Al.Macedonski, însetat de atingerea/cunoaşterea cetății sfinte.

Cartea este un simbol al legilor care guvernează materia, legi în care transpare prezența lui Dumnezeu, cel pe care noi trebuie să-l căutăm mereu. Iar în ceea ce ne priveşte, parafrazându-l pe R.Enescu, suntem peregrinii care am acceptat problema, am făcut investigația deschizând astfel calea şi v-am propus itinerariul ...

Asociațiile la cuvântul Călătorie. Orice călătorie necesită un efort constructiv de mobilizare şi punere în valoare a capacității omului de a visa la lumi şi timpuri diverse. Diversitatea lumii este determinată de acțiunea contrariilor de genul: întuneric şi lumină, mişcare şi repaus, stânga şi dreapta, bază şi acid, pozitiv şi negativ, simpatie şi antipatie, iluzie şi realitate, artă şi viață, impresie şi autenticitate, simetrie şi diformitate.

Literatura de specialitate din domeniul psihologiei susține că *Eul este dispus* să se confrunte cu toate aceste dihotomii dintr-un motiv puternic: *căutarea/nevoia celuilalt*. Celălalt, fie el individ sau grup, reprezintă instanța referențială în viața fiecăruia dintre noi şi constituie însoțitorul nostru

nemijlocit în cadrul unui destin în care sensul *drumului/călătoriei* şi miza acesteia se construiesc doar în condiţiile prezenţei sale – reale sau imaginare. Explicaţia practic o găsim în teoria piagetiană, care vorbeşte despre evoluţia personalităţii umane în context social, în care partenerul de relaţie antropologică e de neînlăturat. În evoluţia ontologică, începutul constituie pentru fiinţa nou intrată în lume un continuum, un univers de simboluri şi reprezentări centrate pe sine ca pe un întreg nedespărţit de lume. Toată lumea fizică şi afectivă cu elementele ei este reunită, parte a unui sine acaparator până în jurul vârstei de un an, când se produce despărţirea. Ceea ce era până acum întregul cu care copilul se identifica, se destramă în elemente particulare. În acest moment celălalt, adică părintele, mamă sau tată, devine separat de sine. *Eul îşi începe în acest moment călătoria într-un destin particular, dar mereu întreţesut cu destinul celuilalt* (spaţiul mioritic) Treptat, subiectul ajunge să-l descopere pe celălalt, mereu altfel, să dialogheze cu el într-un joc al semnificaţiilor valorilor socio-morale, să se compare cu celălalt şi nu în ultimul rând să se privească cu ochii celuilalt [J.Piaget, 196].

În ceea ce priveşte mediul literar, în special al orei de curs, explicăm raportul dintre sine şi celălalt prin adaptarea unei teorii ce aparţine lui Floyd Allport potrivit căreia fiinţa atunci când efectuează o activitate nu este singură, ci dimpotrivă secondată de:

- *public martor* (audienţă), în care ceilalţi sunt reuniţi într-un grup spectator sau
- *public de co-acţiune* în care celălalt participă alături de subiect la realizarea sarcinii.

Concluzia la care a ajuns Allport este următoarea: în condiţiile prezenţei unei audienţe, comportamentul subiectului suferă modificări semnificative faţă de condiţia acţiunii izolate.

În ceea ce priveşte rezultatul şi performanţele subiecţilor puşi în situaţia de a lucra în prezenţa celuilalt, părerile specialiştilor sunt împărţite. Astfel, în timp ce unii autori, între care şi Allport, susţin că prezenţa „celuilalt" determină o sporire a performanţei individuale, alţii, din categoria cărora fac parte şi J.Dashiell (1930) şi J.Pessin (1933) dimpotrivă susţin că subiecţii care se abat de la regulă obţin rezultate superioare şi că atât publicul martor cât şi co-autorii determinau o diminuare a performanţei subiecţilor, mai ales atunci când sarcinile erau mai complexe. La rândul său autorul american Robert Zajonc (1965) susţine că prezenţa altor persoane determină o creştere a neliniştilor, generând deopotrivă anxietate, dar şi o concentrare asupra sinelui, subiectul fiind interesat în conturarea unei imagini de sine pozitive. În termenii psihologiei experimentale, *celălalt* determină o sporire a excitării, iar în ocurenţă, aceasta întăreşte răspunsul dominant. Dacă acesta este *corect*, prezenţa *celuilalt* duce la sporirea performanţei, şi dimpotrivă prezenţa *celuilalt* are ca rezultat o deteriorare a performanţei, atunci când răspunsurile sunt *incorecte* aşa după cum se poate observa din schema de la figura de mai jos.

Pentru ora de literatură având ca temă „călătoria", sarcina cerută elevilor poate fi aceea de a Pentru ora de literatură având ca temă *Călătoria*, sarcina cerută elevilor poate fi aceea de a nota pe o coală de hârtie numărul maxim de asociaţii care le vin în minte în legătură cu o serie de cuvinte

precum: *călător, călătorie, drum, inițiere, carte* etc. (familie de cuvinte sau câmp lexical). Unui alt grup de elevi li se poate da un alt exercițiu şi anume să redacteze scurte pasaje argumentative care să reunească toate punctele de vedere prin care îşi exprimau acordul/dezacordul față de un text de referință, constituit din scurte pasaje aparținând unor autori români, care fac trimitere la tema *Călătoriei* (P.Istrati, *Ciulinii Bărăganului*).

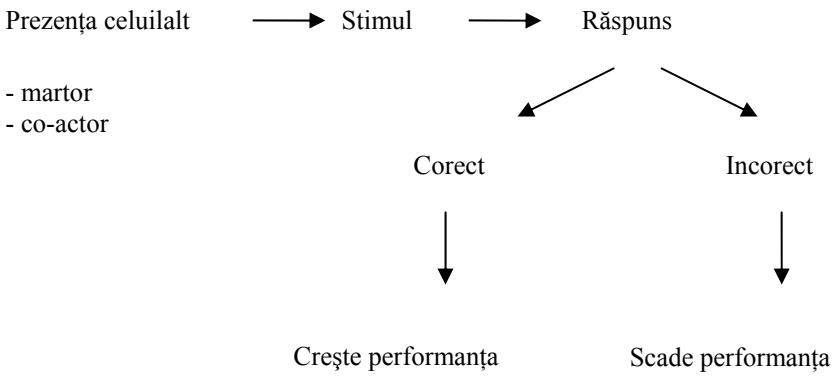

Figura *Semnificația prezenței celuilalt în sarcina eului*
(adaptat după A.Gavreliuc, 94; Apaud R.Zajonc, p.35)

Drumul spre carte necesită atribute care îl determină pe călătorul – cititor să-şi recapete aşa cum spunea M.Eliade, sacralitatea pierdută în urma săvârşirii păcatului originar.

Cartea este un simbol al legilor care guvernează materia, legi în care transpare prezența lui Dumnezeu, cel pe care noi trebuie să-l căutăm mereu. Iar în ceea ce ne priveşte, parafrazându-l pe R.Enescu, suntem peregrinii care am acceptat problema, am făcut investigația deschizând astfel calea şi v-am propus itinerariul ...

Anexa 4. Activitatea de consiliere şi orientare şcolară din perspectiva relaţiilor acesteia cu activitatea educaţională din sistemului naţional de învăţământ

Activitatea de consiliere şi orientare are ca suport operaţional domeniile consilierii cum ar fi: relaţia profesor - elev, relaţia adolescentului cu colegii, relaţia adolescentului cu părinţii, relaţia profesorului cu părinţii.

Trebuie subliniat faptul că obiective ale activităţii de Consiliere şi orientare precum: să ofere elevului sprijin pentru învăţare; pentru evitarea eşecului, a abandonului şcolar şi dezvoltarea personală; să optimizeze relaţiile impersonale ale elevilor, cele din grupul – clasă şi a favoriza participarea lor la viaţa comunităţii locale; să răspundă nevoilor de intercunoaştere şi autocunoaştere ale elevilor, să întărească stima de sine; să formeze capacitatea de orientare şcolară şi să sprijine orientarea pentru carieră, pot fi transferate oricărei activităţi didactice şi oricărei discipline.

În cele ce urmează, propunem câteva dintre activităţile cuprinse în domeniul Consilierii şi Orientării Şcolare, în funcţie de câteva sfere de activitate reperate în sistemul naţional de învăţământ.

Studiile de specialitate (A. Rotaru, A. Băban, E.Cocoradă, Rober, S., E. Vrăjmaş Bertrand, Valois, C.Rogers, A. Ivey) tratează Consilierea şi Orientarea Şcolară ca pe o activitate ce intră în sfera:

a. serviciilor: consiliere individuală, consiliere de grup; asigurată de psihologi sau pedagogi;

b. educaţiei: ora de dirigenţie; asigurată de cadrul didactic;

c. curriculară: opţional-consiliere şi orientare; asigurată de cadrul didactic;

d. extracurriculară: consiliere educaţională asigurată de consilierii educativi, cadrul didactic.

e. activităţii didactice: ora de curs, asigurată de cadrul didactic.

La această ultimă sferă a activităţii, am încercat, pe parcursul lucrării, să vedem cât de implicat este cadrul didactic prin disciplina pe care o predă în activitatea de consiliere şi orientare. Studiul nostru reconsideră activitatea de consiliere şi orientare ca pe o **activitate care nu poate să lipsească/face parte integrantă din activitatea oricărui cadru didactic,** la diverse niveluri. Pentru această demonstraţie, însă, avem nevoie să cunoaştem şi să înţelegem ce se petrece în celelalte domenii care abordează clasic consilierea: consilierea şi orientarea şi ora de dirigenţie.

În învăţământul românesc, **consilierea şi orientarea şcolară** se realizează ca: **disciplină opţională** cuprinsă în Curriculum la decizia şcolii, prin orele **educative** susţinute de profesorii diriginţi, prin **şedinţe de consiliere** desfăşurate de psihologi şi psihopedagogi şi ne permitem să fundamentăm / susţinem activitatea în sfera activităţii didactice**.**

Astfel, la un prim nivel regăsim o activitate care constă în **şedinţe speciale de consiliere** individuală şi consiliere de grup dirijate de **psihologi** în cabinetele şcolare. Consilierul sau profesorul consilier are o pregătire de specialitate în pedagogie, psihologie care îi oferă un instrumentar de lucru

prevăzut din concepte, teorii, idei experimente cu rezultate pozitive în această activitate. Cel care oferă asistență trebuie să se adapteze conform solicitării, manipulând cu tact grupul sau individul, le câştigă încrederea creând punți spre sufletele lor. Valorizându-le potențele, ataşându-i de grup, el le oferă prilejul să-şi construiască experiențe de viață pozitive. Problematica educației adolescentului, cu particularitățile psiho-morale specifice adolescenței, stă în atenția profesorului consilier care cu tact şi măiestrie îl supune unor exigențe şi unui mod de viață care să-i trezească conştiința de sine, conştientizându-l că ființa umană este singura înzestrată cu conştiință şi cu un caracter reflexiv, reconstructiv şi inteligent.

Un al doilea nivel care include consilierea, ca activitate ce intră în sfera educației, este cel reprezentat de **ora de dirigenție**. Aceasta este tratată ca proces complex cu o arie foarte largă de intervenții care impune liderilor de grup atribuții specifice. Pe parcursul întregii cariere, **profesorul diriginte** desfăşoară un management al activității educative având o concepție modernă, o experiență acumulată şi cunoştințe care fac din munca sa o acțiune umană eficientă. El îndeplineşte următoarele roluri: **profesor, moderator, facilitator, consilier, formator, adult,** rămânând atent şi receptiv la problemele care impun o acțiune fermă, unitară şi inteligentă:

- creşterea continuă a numărului adolescenților care abandonează studiile;
- creşterea numărului adolescenților care nu finalizează învățământul secundar;
- creşterea numărului adolescenților care sunt nemulțumiți de alegerea făcută sau la care s-a ajuns în urma repartizării computerizate după absolvirea învățământului gimnazial;
- rolul supralicitat al familiei în orientarea şi opțiunea elevului pentru un anume tip de liceu, profil şi mai târziu a profesiei;

În general, în învățământul secundar românesc, domeniul consilierii şi orientării şcolare este acoperit de ora de dirigenție. Ea este realizată de profesorul diriginte şi nu face parte din norma didactică, conform Legii nr. 103 din 27.08.1998. În activitatea de consiliere şi orientare şcolară desfăşurată de către diriginte, acesta acționează ca şi lider de grup care serveşte şi deserveşte idealul educației. Grija lui este de a găsi mijloacele adecvate pentru educarea sensibilității adolescenților punându-i în cele mai favorabile circumstanțe şi roluri educaționale şi sociale pentru completarea disponibilităților native. Dirigintele investeşte energie şi pricepere, probează inteligență şi însuşiri sufleteşti. Pe măsură ce câştigă experiență, competențele sale se îmbogățesc şi se rafinează. Profesorul diriginte, ca lidere de grup şi consilier, gestionează colectivitatea de elevi pe care o are în sarcină. Scopul său esențial este să le dezvolte elevilor spiritul asociativ, sociabilitatea şi adaptabilitatea la viața de grup. Astfel, adolescenții vor avea conştiința apartenenței şi unității grupului lor, vor avea obiective comune şi acțiuni concertate. Ataşamentul leagă membrii grupului prin fire nevăzute având sentimente împărtăşite şi scopuri unitare. Schimbul de informații, de idei întreține atitudini şi concepții care

favorizează înțelegerea. Organizarea internă a grupului, ierarhia interioară dovedesc că dirigintele-consilier a realizat o strategie de lucru corectă, realizând coeziunea grupului, acordul între membrii grupului cu implicarea lor liberă şi sinceră. Pentru a-l ajuta pe elev să-şi însuşească cunoştinţe dar mai ales să-i trezească interese şi motivaţii, profesorul diriginte se simte dator să studieze continuu formându-se şi perfecţionându-se pe tărâmul vast al pedagogiei. Volumul *Noi* r*epere privind activitatea educativă. Ghid metodologic,* oferă materiale utile pentru a desfăşura o muncă de calitate la clasă. Strategia profesorului consilier urmăreşte realizarea a trei obiective: **prevenţia** stărilor de criză, a comportamentului de risc, a conflictelor inter- şi intra-personale; **promovarea stării de bine** cu funcţionarea optimă a nivelului mintal, emoţional, fizic şi social al individului; **dezvoltarea personală** prin autocunoaştere, imagine de sine pozitivă, tehnici de învăţare eficiente, atitudini creative, opţiuni vocaţionale realiste.

Fiecare profesor, ca lider de grup, ştie să comunice cu clasa, să capteze bunăvoinţa elevului, să creeze un etos specific, să manifeste respect şi consideraţie pentru elevul cu probleme. Îl ascultă activ, îi respectă confidenţialitatea şi îi creează confort emoţional. Dacă situaţia elevului necesită consultarea unui specialist, cadrul didactic conduce elevul la psihologul şcolii pregătindu-l pentru comunicarea cu acesta. Răspunderea familiei este deplasată adesea asupra şcolii, care trebuie să soluţioneze toate ipostazele educative dificile ce apar pe parcursul anilor de studii.

Toate cadrele didactice sunt desemnate prin profesiune să deţină calitatea de manager educaţional realizând o interferenţă între caracterul metodico-didactic al lecţiei şi cel psiho-pedagogic.

Consecinţele negative ale unui management defectuos al clasei sunt: alterarea climatului educativ, univers relaţional depreciat, lipsa comunicării, neîncredere, limbaj violent etc. A fi un cadru didactic performant înseamnă a fi o prezenţă semnificativă atât în viaţa obiectivă, cât şi în viaţa subiectivă a elevilor. Profesorul formează şi se formează permanent pentru o comunicare eficientă cu grupul de elevi.

În contextul actual al reformei, distingem un al treilea nivel, care intră în norma didactică şi anume: **curs opţional de consiliere**. Legislaţia şcolară, în vigoare, permite apariţia unei arii curriculare destinate domeniului consilierii. Cursul de consiliere şi orientare şcolară poate fi ţinut de cadre orice cadru didactic şi aprobat doar de consiliul de administraţie al şcolii. La acest nivel, identificat în cazul unui opţional de consiliere, cadrul didactic se ocupă de clasa pe care o are atribuită şi realizează o terapie de grup. Obiectivele sale vizează componentele stării de bine: relaţiile pozitive între adolescenţi, controlul de sine, acceptarea de sine şi autocunoaşterea, autonomia personală, sensul şi scopul în viaţă. Tehnicile de lucru utilizate în cadrul acestor ore sunt: fişele, exerciţiile, studiul de caz, lecturi terapeutice, jocuri de rol, anchete, diferite jocuri. Starea de bine obţinută şi menţinută trebuie să fie deopotrivă în atenţia familiei şi a şcolii. Adolescentul, pentru a realiza o dezvoltare personală normală,

pozitivă, creativă, trebuie să trăiască într-un mediu optimist, de siguranță și de încredere. Practica managerială consideră educația ca *știință și artă* . (C. Bîrzea, 1995, p.71)

Un al patrulea nivel, **extracurriculară: consiliere educațională,** face trecerea de la aspectele teoretice de la *a ști* la *a ști să faci, a ști să fii.* Adolescenții pot fi învățați să fie actori, să interpreteze diferite roluri, să sesizeze relații și raporturi noi. Consilierul educativ are rolul de a raporta individul la realitate.

Un al cincilea nivel se referă la **activitatea didactică**. Pe acest stadiu se concentrează lucrarea prezentă. Este știut faptul că, în general, în activitatea didactică, există situații de ordin negativ precum: eșec școlar, dificultăți de adaptare și agresivitate. Unii elevi au caracteristici aptitudinale pentru o anumită disciplină scăzute. Cu toate că acestora nu le lipsesc însușirile intelectuale și psihice care să-i conducă la rezultate pozitive, ei întâmpină dificultăți și prin urmare au nevoie de consiliere în și pentru disciplină. De asemenea, elevii cu rezultate excepționale la învățătură, olimpicii au trebuințe specifice statusului lor. Rolul cadrului didactic este de a oferi repere în planificarea viitoarei cariere cât și jaloane practice pentru păstrarea unei stări de sănătate mentală, emoțională și fizică de nivel înalt. A. Rotaru identifică acest nivel ca fiind cel al *sfatului*, al sprijinului continuu pe care orice profesor îl acordă elevilor, prin exercitarea activității didactice.

În calitate de cadre didactice, considerăm că asumarea rolului de conducător al activității didactice, care implică dimensiunea educativă și formativă, este o coordonată transferată din activitatea de bază a consilierii. Din însăși definiția educației rezultă caracterul conștient, rațional, coordonat al formării personalității elevilor de către educator la diverse niveluri. **Ora de curs**, ca proces instructiv educativ, **are între caracteristicile sale și pe aceea că reprezintă un proces de consiliere și orientare**. Preluând de la C. Bîrzea, termenul de artă, acesta în activitatea didactică are sens de măiestrie, pricepere, talent în a conduce elevii, iar termenul de știință se referă la gândirea și acțiunea cadrului didactic care realizează funcțiile manageriale într-o manieră eficace (cu economie de timp) și eficientă (câștig maxim și efort minim); în contextul complexității și diversității activității instructiv formative.

Cadrul didactic, la rândul său, în rolul profesorului care consiliază, nu va neglija impulsurile, nevoile, tendințele firești ale adolescentului și cu receptivitate și disponibilitate îl va încuraja să-și valorizeze potențele native, să-și manifeste capacitățile, îl va pregăti să-și împlinească destinul. Prin urmare, activitatea de consiliere educativ formativă este desfășurată în școală de către toți profesorii, nu numai de cei care au în sarcină gestionarea unui grup de elevi, sau specialiștii. Această muncă, care solicită energia, atenția și timpul dascălului, este complexă și dacă nu este asigurată de către educator se poate ajunge la insucces sau eșec. Prezența cadrului didactic, în calitate de consilier, este necesară zilnic, pentru orice elev.